

European Conference on Education and Applied Psychology

2nd International scientific conference
14th May 2014

Austria, Vienna



European Conference on Education and Applied Psychology

**2nd International scientific conference
14th May, 2014**



«East West» Association for Advanced Studies and Higher Education
GmbH, Vienna, Austria

**Vienna
2014**

Proceedings of the 2nd European Conference on Education and Applied Psychology (May 14, 2014). «East West» Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH. Vienna. 2014. 298 P.

ISBN-13 978-3-902986-62-7

ISBN-10 3-902986-62-X

The recommended citation for this publication is:

Mazilescu V. (Ed.) (2014). Proceedings of the 2nd European Conference on Education and Applied Psychology (May 14, 2014). Vienna, OR: «East West» Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH, Vienna.

Editor	Vlad Mazilescu, Romania
Editorial board	Oksana Aristova, Russia Lidia Hajduné, Hungary Gabriel Maestre, Spain Lyubka Pesheva, Bulgaria
Proofreading	Andrey Simakov
Cover design	Andreas Vogel
Contacts	“East West” Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH, Am Gestade 1 1010 Vienna, Austria
Email:	info@ew-a.org
Homepage:	www.ew-a.org

Material disclaimer

The opinions expressed in the conference proceedings do not necessarily reflect those of the «East West» Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH, the editor, the editorial board, or the organization to which the authors are affiliated.

© «East West» Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH

All rights reserved; no part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording, or otherwise, without prior written permission of the Publisher.

Typeset in Berling by Ziegler Buchdruckerei, Linz, Austria.

Printed by «East West» Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH, Vienna, Austria on acid-free paper.

Education

Образование

Section 1. Higher Education

*Aidarbekova Galia Sarybaevna, South Kazakhstan State
Pharmaceutical Academy, Acting Associate Professor,
Aidarbekova Aizhan Saribaevna, Master of biology,
South Kazakhstan state pedagogical institute,
E-mail: aizhan_aidarbekova@mail.ru
Yermekbayeva Akbope Tontayevna, Master of biology,
South Kazakhstan state pedagogical institute*

Development of cognitive activity as a necessary means to improve the quality of education

*Айдарбекова Галия Сарыбаевна,
Южно-Казахстанская государственная
фармацевтическая академия, и. о. доцента,
Айдарбекова Айжан Сарыбаевна,
Южно-Казахстанский государственный
педагогический институт, преподаватель,
E-mail: aizhan_aidarbekova@mail.ru
Ермекбаева Акбопе Тонтаевна,
Южно-Казахстанский государственный
педагогический институт, преподаватель*

Развитие познавательной активности как необходимого средства повышения качества образования

Одно из важнейших условий эффективности учебного процесса — формирование познавательной активности у учащихся. Познавательная активность — это глубинный внутренний мотив, основанный на свойственной человеку врожденной потребности в познании нового. Познавательная активность является одним

из главных условий успешного протекания учебного процесса и свидетельством его правильной организации, а отсутствие является показателем серьезных недостатков в организации обучения¹.

Эффективность обучения зависит от уровня познавательной активности личности в процессе обучения. Несмотря на разработки проблемы, развитие профессионально-познавательной активности студентов еще не стало потребностью значительной части педагогов и самих студентов вузов, что сказывается на результатах подготовки специалистов. Таким образом, наблюдается противоречие между необходимостью развития профессионально-познавательной активности студентов — будущих творческих и деятельных профессионалов и недостаточным реальным использованием данного процесса.

Е. Н. Ярославова² рассматривает профессионально-познавательную активность как интегральное качество личности, которое выражается в способности к целенаправленному, осознанному приобретению профессионально значимых умений и навыков, в стремлении к более полному овладению способами будущей профессиональной деятельности, постоянному самосовершенствованию, в направленности на достижение высокого профессионализма.

И. Г. Копотюк³ определяет профессионально-познавательную активность как вид социальной активности, которая проявляется в позитивном отношении к процессу учения и будущей работе, в реализуемой способности к этой деятельности при высоком уровне самостоятельности и стремлении постоянно пополнять и укреплять профессиональные знания, умения и навыки.

Развитие познавательной продуктивной активности не подчиняется строгим законам тренировки. Основу ее развития составляют те принципы воспитания личности и развития мышления, которые включают стимулирование и поощрение самих актов познавательной активности со стороны другого человека (учителя, воспитателя, сверстника). Именно поэтому наиболее значимыми ситуациями в возникновении актов познавательной активности являются ситуации — общения, различных типов межличностного взаимодействия, игры, учения.

Познавательная активность как педагогическое явление — это двусторонний взаимосвязанный процесс: с одной стороны, это форма самоорганизации и самореализации учащегося, с другой — результат особых усилий педагога в организации познавательной деятельности учащегося. Однако для различных учащихся, характерна разная степень, или интенсивность, в активном познании. Степень

¹ Щукина Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе: Учебное пособие для студентов. М.: Просвещение, 1999г.

² Ярославова Е. Н. Экзистенциальная и гуманистическая психология.-М., 1991. - С. 56.

³ Копотюк И. Г. Формирование творческой педагогической деятельности студентов. - Омск, 1989. -С. 211.

проявления активности учащегося в учебном процессе — это динамический, изменяющийся показатель. Рассмотрим уровни познавательной активности.

Нулевой уровень. Учащимся с данным уровнем познавательной активности не свойственны агрессия или демонстративный отказ от учебной деятельности. Как правило, они пассивны, с трудом включаются в учебную работу, ожидают привычного давления со стороны учителя. При восприятии учебной задачи эти учащиеся не проявляют заинтересованности, готовности включиться в работу, не приступают к выполнению без подсказки или напоминания учителя, друзей. Обычно не имеют высоких оценок по основным учебным дисциплинам. Их активность постепенно тает. В итоге им не предлагаются задания, которые требуют быстрого перехода с одного вида деятельности на другой, не задаются неожиданные и каверзные вопросы на «понимание».

Относительно-активный уровень. У учащихся данного уровня заинтересованность проявляется только в определенных учебных ситуациях, связанных с интересной темой (содержанием) занятия или необычными приемами преподавания. Такие учащиеся охотно приступают к новым видам работы, однако при затруднениях так же легко теряют интерес к учению. Внимание таких учащихся удерживается только вопросами, которые задают сами учащиеся группы. Как и для учащихся с нулевым уровнем активности, для этих учащихся важную роль играет эмоциональная поддержка. Следовательно, эмоционально-интеллектуальную атмосферу необходимо поддерживать на протяжении всего занятия.

Учащиеся с активным отношением к познавательной деятельности, как правило, систематически выполняют самостоятельные работы, с готовностью включаются в те формы работы, которые предлагает педагог. Именно на таких учащихся он и опирается при изучении новой темы. Главное учебное достоинство этих учащихся — стабильность. Но если изучаемый материал достаточно прост, если педагог занят с более слабыми учащимися, такие учащиеся начинают скучать на занятии. Постепенно они привыкают ограничивать себя рамками учебной задачи и уже не хотят или отвыкают искать нестандартные решения. Вот почему проблема активизации познавательной деятельности таких учащихся достаточно актуальна.

Развитие познавательной активности неразрывно связано с выбранными методами обучения. И. Я. Лернер¹ и М. Н. Скаткин² предложили классификацию методов по характеру (степени самостоятельности и творчества) в деятельности обучаемых. Успех обучения в решающей степени зависит от направленности и внутренней активности обучаемых, характера их деятельности, поэтому именно

¹ Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. - М.: Педагогика, 1981. -С. 213.

² Скаткин М. Н. Методология и методика педагогических исследований. - М.: Изд-во «Феникс», 1986. -С. 15.

характер деятельности, степень самостоятельности и творчества и должны служить важным критерием выбора методов. И. Я. Лернер и М. Н. Скаткин предложили выделить пять методов обучения, причем в каждом из последующих степень активности и самостоятельности в деятельности обучаемых нарастает.

1. *Объяснительно-иллюстративный метод.* Учащиеся получают знания на лекции из учебной или методической литературы, через экранное пособие в «готовом» виде. Воспринимая и осмысливая факты, оценки, выводы, студенты остаются в рамках репродуктивного мышления. В вузе данный метод находит самое широкое применение для передачи большого массива информации.

2. *Репродуктивный метод.* К нему относят применение изученного на основе образца или правила. Деятельность обучаемых носит алгоритмический характер, т. е. выполняется по инструкции, предписанным правилам в аналогичных, сходных с показанным образцом ситуациях.

3. *Метод проблемного изложения.* Используя самые различные источники и средства, педагог, прежде чем излагать материал, ставит проблему, формирует познавательную задачу, а затем, раскрывая систему доказательств, сравнивая точки зрения, различные подходы, показывает способ решения познавательной задачи. Студенты как бы становятся свидетелями и соучастниками научного поиска.

4. *Частично поисковый или эвристический метод.* Заключается он в организации активного поиска решения выдвинутых в обучении познавательных задач либо под руководством педагога, либо на основе эвристических программ и указаний. Процесс мышления приобретает продуктивный характер, но при этом поэтапно направляется и контролируется педагогом или самими учащимися на основе работы над программами и учебными пособиями. Такой метод, один из разновидностей которого эвристическая беседа, — проверенный способ активизации мышления, возбуждения интереса к познанию на семинарах и коллоквиумах.

5. *Исследовательский метод.* После анализа материала, постановки проблем, задач и краткого устного или письменного инструктажа обучаемые самостоятельно изучают литературу, источники, ведут наблюдения и измерения, а также выполняют другие действия поискового характера. Инициатива, самостоятельность, творческий поиск проявляются в исследовательской деятельности наиболее полно. Методы учебной работы непосредственно перерастают в методы научного исследования.

Кроме того можно использовать ситуационный метод, методы генерации идей, а также познавательные игры.

Работа с учащимися, обладающими творческим уровнем познавательной активности, отличается от всего вышесказанного. Проблема состоит не только в том, чтобы выделить способных учащихся, но и в том, чтобы помочь остальным учащимся открыть в себе способности, о которых они раньше и не подозревали. Помочь в этом могут приемы, стимулирующие творческую деятельность в целом

и специальные творческие уроки. Творчество — это всегда воплощение индивидуальности, это форма самореализации личности. Творчество невозможно без развития образного мышления, воображения. Существуют определенные приемы, которые помогают активизировать и развивать творческое воображение.

В качестве творческого тренинга можно предлагать нестандартный способ решения проблемной ситуации, творческий подход в выполнении задания. В ходе работы педагог может сделать вывод преобладания в группе того или иного уровня творческого воображения. В результате подобной работы педагог имеет представление о том, над каким видом творческого воображения можно поработать в будущем¹.

Обучение студентов в наших вузах ведется по кредитной технологии. Кредитная технология позволяет повысить активность студентов и ответственность преподавателей, за счет обновления и расширения учебно-методических комплексов дисциплин, введя в них компоненты, необходимые для рациональной организации познавательной самостоятельной деятельности.

Новый подход организации учебного процесса, установления контакта между преподавателем и слушателем состоит в том, что преподаватель теперь выполняет функцию координатора. Расширились возможности слушателя, у него появляется возможность войти и воспользоваться в мир знаний преподавателя, в базу знаний и данных, в виртуальные библиотеки, установить виртуальный контакт с преподавателями, а также произвести объективную самооценку формируемых знаний. Кроме того, передача большей информации учащимся за короткое время, и более высокое усвоение материалов учебных занятий повышают производительность учебных занятий. Обычно, когда преподаватель проводит учебные занятия или во время чтения учебников студент либо слушает преподавателя, либо записывает учебный материал. При этом предлагаемую информацию сначала представляет перед глазами, а затем усваивает. Особенностью такого обучения является то, что студент одновременно и видит, и слушает. По данным психологов, человек запоминает 5–10% от услышанного материала, 10–15% от увиденного. А если это объединить, то показатель эффективности усвоения повысится больше чем на 50%. Главным критерием занятия должна стать включенность в учебную деятельность всех без исключения учащихся на уровне их потенциальных возможностей².

Очень важно, чтобы организация занятий была направлена на развитие личностных качеств и познавательной активности самих студентов, способствовала формированию у них основных профессиональных умений, потребности к самостоятельному выполнению заданий, восприятию и осмыслению новых технологий обучения. Одновременно будут реализовываться и основные цели обучения:

¹ Анцибор М. М. Активизация учебно-познавательной деятельности студентов. - М.: 1994г.

² Шамова Т. И. Активизация учения школьников. - М.: Педагогика, 1990. - 128с.

- а) удовлетворение потребности учащихся в изучении дисциплин и, прежде всего, тех, чьи способности и интересы выше среднего уровня;
- б) формирование и развитие у них активного, устойчивого интереса к изучаемому предмету;
- в) стимулирование развития у учащихся профессиональных способностей;
- г) побуждение учащихся к проявлению творческой активности и самостоятельности мышления в процессе обучения;
- д) приобщение учащихся к работе с научно — популярной литературой, стимулирование воспитания у них целеустремленности, организованности, познавательной активности.

Источниками познавательной активности могут быть:

- содержание учебного материала,
- процесс учения, который выступает как процесс организации познавательной активности учащихся,

— резервы личности учащегося и педагога;

Формами проявления познавательной активности на занятии являются:

- самостоятельность,
- индивидуальное творчество;

Условиями формирования познавательной активности являются:

- максимальная опора на активную мыслительную деятельность учащихся,
- ведение учебного процесса на оптимальном уровне развития учащихся;
- эмоциональная атмосфера обучения, положительный эмоциональный тонус учебного процесса¹.

Конечный результат усилий педагога заключается в переводе специально организованной активности ученика в его собственную, то есть стратегия учителя должна заключаться в переориентации сознания учащихся: учение из каждодневной принудительной обязанности должно стать стимулом к своей будущей профессиональной деятельности. Процесс познания направлен не только на углубление знаний, но и на особое их осмысление и выработку личностного отношения к усваиваемым знаниям и самому познавательному процессу.

Таким образом, благодаря достаточному уровню познавательной активности, уровень качества образования будет соответствовать должному, а подготовка специалистов более качественной, так как эффективность обучения зависит от уровня познавательной активности личности в процессе обучения, без развития его познавательного интереса эта задача не только трудна, но практически не возможна.

¹ Шукина Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательного интереса учащихся. — М.: Педагогика, 1998. — 203с.

Список литературы:

1. Анцибор М. М. Активизация учебно-познавательной деятельности студентов. – М.: 1994 г.
2. Копотюк И. Г. Формирование творческой педагогической деятельности студентов. – Омск, 1989. -С. 211.
3. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения.- М.: Педагогика, 1981. -С. 213.
4. Скаткин М. Н. Методология и методика педагогических исследований. – М.: Изд-во «Феникс», 1986. -С. 15.
5. Шамова Т. И. Активизация учения школьников. – М.: Педагогика, 1990. – 128 с.
6. Щукина Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательного интереса учащихся. – М.: Педагогика, 1998. – 203 с.
7. Щукина Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе: Учебное пособие для студентов. М.: Просвещение, 1999 г.
8. Ярославова Е. Н. Экзистенциальная и гуманистическая психология.-М., 1991. – С. 56.

*Bozorova Muborak Scharopovna, Englischlehrerin,
Taschkenter Finanzhochschule
Chamroeva Schachlo Schuchratovna, Englischlehrerin,
Taschkenter Finanzhochschule
karimova_9190@mail.ru*

**Zwischenkulturelle Einstellung
zum Fremdsprachenunterricht in
nichtphilologischen Hochschulen**

*Бозорова Муборак Шароповна, старший преподаватель
английского языка, Ташкентский Финансовый институт
Хамроева Шахло Шухратовна, преподаватель
английского языка, Ташкентский Финансовый институт
karimova_9190@mail.ru*

**Межкультурный подход к обучению
иностранным языкам в неязыковых вузах**

На Генеральной Конференции ЮНЕСКО в 1995 г. была утверждена «Декларация принципов толерантности», согласно которой «толерантность – это

уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм само-выражения и способов проявления человеческой индивидуальности»¹.

Тематическими компонентами содержания учебной дисциплины «Иностранный язык» всё больше являются проблемы, имеющие общепланетарную ценность: человек и национальные культуры; проблемы войны и мира; окружающая среда; преодоление этнических предрассудков и возрастной дискриминации; глобальные сети связи — Интернет; новейшие технологии и человек.

Процесс обучения иностранному языку как нельзя лучше способствует формированию толерантности, так как целью обучения иностранному языку является обучение реальному общению с представителями различных культур, развитие межкультурной коммуникации, являющейся одним из главных условий формирования толерантности. Для приобщения к иноязычной культуре в процессе обучения иностранному языку необходимо следующее: как можно больше выделять ключевые признаки профессиональной иноязычной культуры в предметном, языковом и поведенческом планах; сформировать умения распознавать, воспринимать и позитивно относиться к проявлениям чужой культуры в профессиональной сфере; привить умения бороться со стереотипами, положительно оценивать различия и многообразие; искать и подчеркивать сходство.

Уверенность в общении на языке чужой культуры можно приобрести только в процессе практики. Для формирования толерантной личности студента важным является овладение дискурсным поведением, т. е. поведением во время разговора. Оно включает в себя специфику приветствия, обещаний, одобрения, неодобрения, сожаления, извинения, просьб, комплиментов, приглашения, благодарности и т. д.

Межкультурный подход к обучению иностранному языку предполагает работу с такими сторонами личности студента как поведение, чувство, ощущения, ценности и опыт.

На занятиях по иностранному языку условия коммуникации создаются при помощи коллективной, парной и групповой форм общения, поскольку они способствуют взаимодействию между студентами, опосредованному учебной задачей, их совместной согласованной деятельностью. Данные формы общения позволяют студентам научиться, аргументированно излагать свою точку зрения, цивилизованно вести беседу, принимать участие в диспутах; воспитывают в духе толерантности, то есть формируют умение воспринимать противоположную точку зрения, находить компромиссы, уважать свои традиции; прививают интерес и уважение к культуре, истории другой страны.

¹ Степанов П. Как воспитать толерантность? – Народное образование, 2001, № 9. С.95.

Организация процесса обучения согласно требованиям коммуникативности будет способствовать тому, что на занятиях важным для студентов станут не только языковые знания, но и осознанная необходимость применения их на практике. В этой связи полагаем, что формирование умений межкультурного общения у студентов в процессе обучения иностранным языкам будет эффективным, если содержание профессиональных образовательных программ будет предусматривать изучение реальных ситуаций межкультурного общения, ориентированных на коммуникативную направленность обучения иностранному языку, имеющих личностную значимость для студентов.

Основная цель языкового образования в неязыковом вузе — профессионально направленное личностное совершенствование студентов — требует решения следующих задач в контексте их межкультурного воспитания:

1) развитие и совершенствование коммуникативных навыков и умений в групповом взаимодействии и развитие релевантных личностных качеств студента (эмоциональных, творческих, социальных, когнитивных и речевых);

2) формирование соответствующего коммуникативного уровня на иностранном языке;

3) формирование культурной идентификации студентов (осознание себя как носителя определенной национальной культуры в контексте межкультурного образования);

4) формирование толерантного сознания студентов (отказ от эго- и этноцентричной позиции при столкновении с различиями как на межличностном, так и на межкультурном уровне, воспитание личности, способной к восприятию различных культур на основе равноправных, равноценных конструктивных отношений).

Студенты, изучая иностранный язык, овладевают не только единицами языка, но и осваивают лингвострановедческий, культуроведческий и социолингвистический материал. Поскольку для успешного изучения иностранного языка важно практическое овладение иностранным языком, т. е. общение, студенты учатся восприятию собеседника, самостоятельному суждению, умению вести диалог.

Следовательно, преподаватель имеет возможность формировать у студентов умение строить отношения на основе толерантности. Для этого могут использоваться занятия-диспуты, «круглые столы», конференции, ролевые игры по темам, изучаемым в рамках той или иной специальности.

Таким образом, можно сделать некоторые выводы:

1. Выпускник вуза должен стать не только специалистом в той или иной области знаний, но и уметь строить конструктивные взаимоотношения с другими людьми.

2. Учебный материал нужно организовывать так, чтобы он учил студентов вести диалог, слышать мнение других, терпимо и уважительно относиться к другим.

3. Преподаватель вуза, как учитель и воспитатель, должен быть сам грамотен, воспитан, обладать толерантностью.

4. Изучение иностранного языка способствует воспитанию толерантности. Итак, организуя учебный процесс, преподавателям вуза необходимо использовать компонент толерантности.

Список литературы:

1. Коржуев А. В. Толерантность в контексте педагогической культуры преподавателя вуза. – Педагогика, 2003, № 5. – С. 44–49.
2. Мирошниченко Л. Программа воспитания культуры толерантности в университете. – Высшее образование в России, 2007, № 9. – С. 94–97.
3. Степанов П. Как воспитать толерантность? – Народное образование, 2001, № 9. – С. 91–97.

*Bondarenko Natalya Grigorievna,
North-Caucasian Federal University (branch)
in Pyatigorsk, Dr.Sc (Philosophy), Professor
E-mail: 425257@mail.ru*

Additional Vocational Education of Modernization of the Russian Society

*Бондаренко Наталья Григорьевна,
ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский
федеральный университет (филиал в г. Пятигорске),
доктор философских наук, профессор
E-mail: 425257@mail.ru*

Дополнительное профессиональное образование в условиях модернизации российского общества

Современные быстроизменяющиеся условия настоятельно требуют ориентации на опережение, задают необходимость не только воспроизводить стандартные образцы, но и специально формировать предпосылки для конструктивного и продуктивного развития традиционных норм, одновременно создавая возможности для творческого личностного развития — обеспечивая тем самым воплощение инноваций.

Образование как важнейшая часть социально-адаптивной системы, не имеет права использовать в своей практике мифологические ориентиры, но оно может

обустроить поле своего воздействия на индивида таким образом, что он сам получит возможность выбирать свои ориентиры¹.

Социальный институт образования становится ведущим в системе социальных институтов вне зависимости от конкретного устройства отдельного общества и его государственной системы. Главенство института образования ведет к коренному изменению социальной структуры общества, изменению его социальных целей и приоритетов, переходу от общества экономического к обществу социальному. Именно образование — один из тех каналов, которые позволяют индивиду (группе и обществу) осваивать знания, накопленные в специализированных сферах культуры и использовать их на уровне обыденной жизни².

Образование, особенно высшее, рассматривается как главный, ведущий фактор социального и экономического прогресса. Причина такого внимания заключается в понимании того, что наиважнейшей ценностью и основным капиталом современного общества является человек, способный к поиску и освоению новых знаний и принятию нестандартных решений.

Если индустриальное общество построено на машинном производстве с целью выпуска массовой продукции, то в основе нового постиндустриального общества лежит знание, позволяющее осуществлять социальный контроль и управлять инновациями и изменениями. Иными словами, не бизнес и его социальные институты, а теоретическое научное знание и общественный институт образования являются осью развития будущего общества.

Вместе с тем, следует отметить, что образование в постиндустриальном, информационном обществе играет особую роль³. Мировая философско-социологическая мысль все более приходит к выводу, который может показаться недемократическим: научный и в целом культурный потенциал страны в современном информационном обществе определяется не столько средним уровнем участвующих в социально-экономическом процессе (что тоже немаловажно), сколько потенциалом ее культурной элиты.

Хотя следует отметить, что в последние десятилетия в мире все настойчивее дают о себе знать проблемы, которые нельзя разрешить в рамках реформ, опирающихся своими основаниями на традиционные подходы. В обществе все чаще говорят о мировом кризисе образования. Система образования, глубинные основы

¹ Зотов А. Ф. Культура, общество, образование/Культура, культурология и образование (материалы «круглого стола»)//Вопросы философии. 1997. № 2. – С. 29.

² Бондаренко Н. Г. Типология ценностей в социальной динамике современности// Современная наука и инновации. 2013. № 1. – С. 82.

³ Бакланов И. С., Зырянов И. Е. Социально-философский аспект проблем модернизации российского социума//Вестник Северо-Кавказского федерального университета. 2012. № 1.- С. 94.

которой были заложены около 200 лет назад, в последние десятилетия приходит в противоречие с требованиями жизни, с запросами общества.

Кризис, охвативший современное образование во второй половине XX века инициировал поиск философских, а значит и методологических идей, которые бы способствовали определению путей выхода из него¹. Движение по пути выхода из кризиса образования может исходить, как из политической воли правительства, так и ученого сообщества. На протяжении последних лет ученые пытаются дать философское осмысление целей, ценностей, методологических принципов исследования проблем в сфере образования. Поиск философско-педагогической стратегии развития современного образования, является одним из важнейших направлений его модернизации.

Индивиды самостоятельно выбирают форму профессиональной подготовки, не будучи удовлетворенными подготовкой, дополнительной и стартовой социализацией. «Выгодность» упреждает ДПО в условиях выживания большинства рациональных систем, образование рабочих «широкого профиля» имеет недостатки в качестве переподготовки, но есть и позитивный аспект. Универсализм знаний создает матрицу образованности личности, логику требований фундаментальных жизненных стратегий, как бы они не изменялись с позиции нового профессионального статуса. В системе ДПО заняты люди «интеллектуального труда», для кого новые профессиональные знания являются средством для сохранения идентичности, непрерывности и сложности жизненного опыта. «При всяком переходе от одной слабо дифференцированной системы и охватывающей небольшое количество людей доминируют формы организации выживания с другой, более комплексной и внеобъектной, характерным образом меняющейся системой и положением отдельного человека по отношению к тому социальному единству, которое люди образуют совместно друг с другом»². Прежняя социальная уверенность как норма в безличностном социально-ролевом общении и полагающаяся на дискурсивное действие общественными структурами, не соответствовала чувству личной ответственности, которая пробуждается в людях, поставленных в жесткие условия выживания. Мы отмечаем, что большинство слушателей ДПО сделали самостоятельный выбор и, как бы не складывались жизненные приоритеты, они привыкли рассматривать образование как дело специалистов.

Важной задачей ДПО является переход от количественного к качественному измерению образования, к качественной оценке развития и деятельности субъектов в образовании. Подобные задачи можно решить двумя путями: сосредото-

¹ Микеева О. А. Анализ парадигмальных оснований социокультурного подхода в социальном познании // Научная мысль Кавказа. 2009. № 1. – С. 45.

² Элиас Н. Общество индивидов. М.: «Праксис». 2001. - С. 232.

чением ресурсов в руках управленцев, повышением ответственности преподавательского состава за качество обучения и рассредоточением образования между преподавателями и слушателями. Выявление системы способностей суженой властью формирования нарушает разделение социальных ролей, является более перспективным, поскольку исследования показывают, что воспроизводство в ДПО потеряло дополнительные отношения, приводит к противоречию «жизненных планов». Слушатель, желающий получить профессию, возвращается к проблемной ситуации. Самостоятельный выбор и действует как самостоятельный навык, он принуждает к роли «ученика», а система расширяется, когда его навыки состоят в повышении собственного деятельностного коэффициента, адекватного смещения в процессе использования низких профессиональных знаний.

Изменение существующей структуры ДПО в России определяется переходом от правил «социальной страховки» и «выживания» к социальной адаптации и социальной уверенности. Как мы видим, структура и цели ДПО построены таким образом, что реагируют на конкретную экономическую и социальную ситуацию и «продолжают» знаковые (адаптивные) жизненные стратегии.

Если проанализировать деятельность ДПО, оно в этом может повторить «судьбу» базового высшего профессионального образования, прежде всего в заимствовании учебных программ, методах организации и управления, обмена информацией. Своеобразное «перестраивание» большинства выпускников вузов затрагивает очень важную социальную проблему «перепроизводства» специалистов в стране с периферийной вариативной экономикой, которой просто ни к чему такое количество лиц «интеллектуального труда» и качества знаний, полученных в российском образовании.

Непрерывное образование не является моделью «перехода образованности» в качество человека, в гарантию социальной уверенности, так как «фундаментальная» подготовка перестала быть гарантом уверенности. Потому, по мысли И. Бестужева-Лады, целесообразнее отказаться от притязаний на уверенность и подчиниться «профессионализации». Такое упрощение разграничит личность от привычных социальных агентов, нестабильных социальных ожиданий и строит отношение с обществом по схеме «социальных обстоятельств». По нашему мнению, проблемы образования консервируются, но не решаются. Положения самообразования и повышения квалификации основываются на отталкивании от «доступного». Сложно представить, каким образом получивший узкую профессиональную подготовку индивид может перейти на иную работающую на принципиально новых качественных профессиях схему.

ДПО не может делать людей «одинаково талантливыми», оно может содействовать направлению образования, уверенного в установке социального взаимодействия.

Социальная уверенность включает: а) личные достижения; б) умение преодоления неожиданных проблем. Она возникает из взаимодействия внутренней убежденности человека и интеграции социально-политических установок. По нашему мнению, в ДПО для индивида более значимо подтверждение внутренней уверенности, способности достичь каких-либо результатов, чем обретение долгожданного профессионального потенциала. Демонстрация личных достижений может оценить ситуацию, когда индивиду приходится справляться с проблемами, выходящими за пределы стандартных решений.

Следует отметить, что ДПО не сталкивается с проблемой навязывания социальной уверенности, когда большинство акторов образования готовы приложить индивидуальные усилия и справиться с неожиданными проблемами в одиночку. Личная социальная изоляция представляется адекватным способом перехода между «навязываемым» и «системным», обеспечивающим переход от бесталанных превращений к реформе ДПО, как направляющей модели образования.

Важно различать сохранение профессиональной активности человека и саморазвитие, самосовершенствование личности, которое не обязательно совпадает с профессиональной деятельностью. Социальная уверенность может поддерживаться верностью профессии. Несмотря на ухудшение социальной жизни, конкуренции с социальным универсализмом, индивид сохраняет самоидентичность¹.

Распространенным мотивом традиционного рационального образования выступает ориентированность системы на «образование в вузе» и подготовку в вузе специалистов без учета реальных потребностей в них на рынке труда. Однако мы считаем, что если привязать образование к российскому рынку, то получится модель образования развивающихся стран с усложнением в «начальном образовании» и подготовку узкого спектра специалистов в управлении и услугах. Российское образование работает традиционно на перспективу, другое дело — «гуманитаризация образования». Перенос в сторону гуманитарного и экономического профиля определяется стремлением студентов получить общее, а не специальное образование. Задачи профессионализации отвечают переподготовке на ДПО, показ в их структуре лучшей технологической обеспеченности образовательных проектов, использование информационно-коммуникационных технологий, стремление адаптировать учебные программы мировым стандартам.

У людей, отмечал Э. Дюркгейм, есть предел в социализации, и ДПО поддерживает представление о личности как самостоятельном агенте, имеющем индивидуальность. Нереплексивно через ДПО человек может возвращаться к групповым идентичностям, сохраненным в процессе депрофессионализации, которые, в этом

¹ Свинторжицкая И. А., Ермакова Л. И., Бондаренко Н. Г. Дополнительное профессиональное образование как практика социальной уверенности // *European Social Science Journal*. 2013. № 9–1 (36). – С. 83.

случае, не подлежат социальному осмыслению. Вторжение обеспечивает суженность непрерывного образования, ДПО опирается на рефлексивность, принятие каждого слушателя как человека творческого. Развитие ДПО, как дискурсивной программы, обусловлено переходом на адресные образовательные программы. Так при становлении программ дополнительного образования учитываются специфические особенности применения таких программ:

- возраст слушателей от 18 до 40 лет;
- образование среднее, среднеспециальное, высшее;
- разность менталитета;
- степень образованности и внутренней культуры;
- разные интересы и увлечения;
- разные жизненные позиции и цели;
- разный социальный статус¹.

В связи с этим, реализацию профессионального потенциала личности можно интерпретировать как сохранение духовной безопасности и усиление социальной уверенности.

Список литературы:

1. Бакланов И. С., Зырянов И. Е. Социально-философский аспект проблем модернизации российского социума // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. 2012. № 1.
2. Бондаренко Н. Г. Типология ценностей в социальной динамике современности // Современная наука и инновации. 2013. № 1.
3. Ермакова Л. И. Роль и перспективы ИДОП ПГЛУ в свете концепции непрерывного образования. «Вестник ПГЛУ». 2003. Выпуск 1.
4. Зотов А. Ф. Культура, общество, образование / Культура, культурология и образование (материалы «круглого стола») // Вопросы философии. 1997. № 2. С. 29.
5. Микеева О. А. Анализ парадигмальных оснований социокультурного подхода в социальном познании // Научная мысль Кавказа. 2009. № 1.
6. Свинторжицкая И. А., Ермакова Л. И., Бондаренко Н. Г. Дополнительное профессиональное образование как практика социальной уверенности // European Social Science Journal. 2013. № 9–1 (36).
7. Элиас Н. Общество индивидов. М.: «Праксис». 2001.

¹ Ермакова Л. И. Роль и перспективы ИДОП ПГЛУ в свете концепции непрерывного образования. «Вестник ПГЛУ». 2003. Выпуск 1. - С. 78.

*Bondarenko Natalia Grigoryevna, FGAOU VPO
“North-Caucasian Federal University”, (Branch in Pyatigorsk),
Professor of Department of History, Philosophy and Pedagogy
E-mail: 425257@mail.ru*

*Martynenko Marina Valentinovna, FGAOU VPO
“North-Caucasian Federal University”, (Branch in Pyatigorsk),
Docent of Department of History, Philosophy and Pedagogy*

*Chirkov Alexander Nikolaevich, Russian state trade
and economic university (Branch in Pyatigorsk),
associate Professor of Department
of humanitarian disciplines*

Education as social a structuring factor in development of modern Russia

*Бондаренко Наталья Григорьевна, ФГАОУ ВПО
«Северо-Кавказский федеральный университет»,
(Филиал в г. Пятигорске), профессор кафедры истории,
философии и педагогики
E-mail: 425257@mail.ru*

*Мартыненко Марина Валентновна, ФГАОУ ВПО
«Северо-Кавказский федеральный университет»,
(Филиал в г. Пятигорске), доцент кафедры истории,
философии и педагогики*

*Чирков Александр Николаевич, Российский государственный
торгово-экономический университет (Пятигорский филиал),
доцент кафедры гуманитарных дисциплин*

Образование как социально-структурирующий фактор в развитии современной России

Образование как социальный институт в современных обществах является одним из основных каналов социальной мобильности, играя важную роль в социальной дифференциации членов общества, распределении их как по социальным слоям, так и внутри этих слоев. В различные исторические периоды развития российского общества образование осуществляет эту социальную функцию в разной степени. С введением платного образования сужается социальная база форми-

рования студенческого контингента, социальная ориентация на получение высшего образования начинает превалировать над профессиональной. В результате значение образования как социально–структурирующего фактора, как канала социальных перемещений, т. е. его селективной функции снижается. С выше обозначенной функцией тесно связаны функция профессиональной стратификации, социального распределения знания, социального контроля.

Одной из базовых функций образования является функция трансляции и накопления культурных ценностей, которая в свою очередь конкретизируется в ряде следующих функций: социальной интеграции, социальной преемственности, коллективной компетентности, оснащение личности системой социальных ролей, менталеобразующей, т. е. формирование «глубинного Я» личности. Проблема функционального репертуара института образования в период динамической трансформации российского общества и попытках реформирования образовательной системы представляется весьма актуальной и требует дальнейшего исследования.

Основная социальная функция образования имеет адаптивный характер, поскольку помогает обществу получить индивида, успешно выполняющего его (общества) задачи. Встраивание ценностных параметров в образовательную деятельность обусловлено рядом факторов, одни из которых осложняют, а другие создают условия для такого процесса. Уже сам институт образования является важнейшей социальной ценностью. Кроме того, многие ценности, существенные для образования, были выработаны в духовной сфере человеческой деятельности. Это те самые части ценностной мозаики, которые имеют транскультурный характер, их ценность в исторической перспективе не уменьшается оттого, что они либо трудно реализуемы, либо редко встречаются в качестве ориентиров поведения людей.

Ценностные системы обладают регулятивным свойством при условии создания единой сети значений и понимания причинной и целевой обусловленности поведения и действий индивида или группы. Такая ценностная система содержит внутри себя возможные варианты ответов на вызовы, идущие от конкретной реальности. Современные быстроизменяющиеся условия настоятельно требуют ориентации на опережение, задают необходимость не только воспроизводить стандартные образцы, но и специально формировать предпосылки для конструктивного и продуктивного развития традиционных норм, одновременно создавая возможности для творческого личностного развития — обеспечивая тем самым воплощение инноваций¹.

Таким образом, материальные и духовные ценности являются порождением социума и изменяются в соответствии с его культурной динамикой. Ценности настолько важны для устойчивого развития общества, что по мере социального

¹ Шебзухова Т. А., Бондаренко Н. Г., Бабаян И. Р., Чирков А. Н. Традиция как механизм социальной трансляции ценностей. Пятигорск РИА-КМВ, 2012. - С. 35–38.

развития появляются специальные институты, предназначением которых становится выявление динамики ценностей и их передача, трансляция на уровень личности. Именно таково значение института образования, в рамках которого осуществляется не только обучение, но и воспитание.

Образование как важнейшая часть социально-адаптивной системы, не имеет права использовать в своей практике мифологические ориентиры, но оно может обустроить поле своего воздействия на индивида таким образом, что он сам получит возможность выбрать свои ориентиры¹.

Социальный институт образования становится ведущим в системе социальных институтов вне зависимости от конкретного устройства отдельного общества и его государственной системы. Главенство института образования ведет к коренному изменению социальной структуры общества, изменению его социальных целей и приоритетов, переходу от общества экономического к обществу социальному. Именно образование — один из тех каналов, которые позволяют индивиду (группе и обществу) осваивать знания, накопленные в специализированных сферах культуры и использовать их на уровне обыденной жизни.

Образование, особенно высшее, рассматривается как главный, ведущий фактор социального и экономического прогресса. Причина такого внимания заключается в понимании того, что наиважнейшей ценностью и основным капиталом современного общества является человек, способный к поиску и освоению новых знаний и принятию нестандартных решений.

Если индустриальное общество построено на машинном производстве с целью выпуска массовой продукции, то в основе нового постиндустриального общества лежит знание, позволяющее осуществлять социальный контроль и управлять инновациями и изменениями. Иными словами, не бизнес и его социальные институты, а теоретическое научное знание и общественный институт образования являются осью развития будущего общества.

Вместе с тем, следует отметить, что образование в постиндустриальном, информационном обществе играет особую роль. Мировая философско-социологическая мысль все более приходит к выводу, который может показаться недемократическим: научный и в целом культурный потенциал страны в современном информационном обществе определяется не столько средним уровнем участвующих в социально-экономическом процессе (что тоже немаловажно), сколько потенциалом ее культурной элиты.

Хотя следует отметить, что в последние десятилетия в мире все настойчивее дают о себе знать проблемы, которые нельзя разрешить в рамках реформ,

¹ Зотов А. Ф. Культура, общество, образование/Культура, культурология и образование (материалы «круглого стола»)//Вопросы философии. 1997. № 2. - С. 29.

опирающихся своими основаниями на традиционные подходы. В обществе все чаще говорят о мировом кризисе образования. Система образования, глубинные основы которой были заложены около 200 лет назад, в последние десятилетия приходит в противоречие с требованиями жизни, с запросами общества. Эти противоречия настолько обострились, что рассматриваются как кризис образования. Классическая модель образования, сложившаяся под влиянием философских и педагогических идей Коменского, Песталоцци, Фребеля, Гербарта, Дистервега, Дьюи и др., содержит определенные идеи о целях, принципах, формах и методах, содержании образования, способах его организации, которые воплотились в классической системе образования и включают такие компоненты как:

- зависимость образования от других сфер общественной жизни и общественного разделения труда;
- роль образования в общественном воспроизводстве и социальной мобильности населения;
- равенство в школе, разновидность социального равенства;
- структурная перестройка системы образования в процессе исторической эволюции общественных отношений;
- проблема социальных функций (социального назначения) образования и воспитания.

Система образования дифференцирована, ее характер и селекция набора ценностей позволяют различать общее и профессиональное образование (по характеру знаний), светское и конфессиональное образование (по отношению к религии), начальное (низшее), неполное среднее, среднее, неполное высшее и высшее образование (по объему знаний). Результатом получения образования служит интегрирование полученного объема знания, навыков и умений с личными качествами индивида и способность самостоятельно использовать свои знания¹.

Краснодарский исследователь Ледович С. А. в своем диссертационном исследовании, выполняя социально-философский анализ трансформации института образования в современной России, предложил: «... под образованием можно понимать: во-первых, процесс формирования образованности субъекта или процесс рационально-духовного освоения субъектом достижений культуры человечества, т. е. накопленной информацией (образованность есть рационально-духовное освоение субъектом норм человеческой деятельности, их отражения в формах общественного сознания, а также их актуализация в его духовной и практической деятельности.); во-вторых, квалифицируемый результат процесса формирования образованности на определенном этапе, ступени, уровне развития этого процес-

¹ Казначеева И. А., Бондаренко Н. Г., Чирков А. Н. Социальные функции знания в современном обществе. Пятигорский государственный технологический университет. Пятигорск, 2006. - С. 48–49.

са. В этом отношении образование имеет параметры, иерархию уровней и т. д. Главным содержательно-сущностным моментом здесь является соответствие этих уровней и ступеней качественным уровням сформировавшейся образованности. Это своеобразная «сумма», а точнее, система знаний, навыков (т. е. определенная информационная система), имеющая свою структуру, пределы»¹.

Доктор философских наук Г. Н. Оботурова сочла необходимым уточнить, что «... Традиционная, классическая модель образования, в основе которой лежит примат рациональности, ориентации на получение знания, неизбежно приводит к разрыву, дихотомии между образованием и воспитанием, к узкопрофессиональной подготовке специалиста»². Она считает справедливым рассуждение Л. А. Микешиной о том, что «... Образованный человек при таком подходе отождествлялся с теоретическим, познающим субъектом, с «сознанием вообще», освобожденным от иллюзий, страстей, т. е. «всего человеческого»³.

Несомненно, таким образом, расставленные акценты создают своеобразные «перекосы» в педагогической деятельности, исправить которые возможно только поставив задачу не только развития рассудка, но и целостного человека, задачу его реальной ценности, задачу приобщения к всеобщему, задачу превращения обучаемого в личность. Углубление педагогической парадигмы путем подведения под нее не только гносеологической, профессиональной, но и антропологической, ценностно-ориентированной основы обеспечит смещение центра педагогической деятельности от обучения к воспитанию. Целью такой педагогической парадигмы становится формирование не просто знающего человека, а превращение его в духовную личность, поднимающуюся над своей природностью в сферу духа, в мир культуры, нравственных и эстетических ценностей. Реализация этой задачи невозможна без современного, всестороннего понимания сущности человека, его психических особенностей, императивов поведения и деятельности⁴.

Список литературы:

1. Бондаренко Н. Г. Новые образы взаимосвязи теоретического и практического в современной социальной философии // Наука. Инновации. Технологии. 2012. № 1.

¹ Ледович С. А. Социально-философский анализ трансформации института образования в современной России. // Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата философских наук по специальности 09.00.11 - социальная философия. Краснодар, 2007.

² Оботурова Г. Н. Философское осмысление образовательного мифотворчества. Вологда, «Русь», 1998. - С. 18.

³ Психология и новые идеалы научности (материалы «круглого стола») // Вопросы философии. - 1993. - № 6. - С. 42.

⁴ Оботурова Г. Н. Указ. соч. - С. 29.

2. Зотов А. Ф. Культура, общество, образование/Культура, культурология и образование (материалы «круглого стола»)//Вопросы философии. 1997. № 2.
3. Казначеева И. А., Бондаренко Н. Г., Чирков А. Н. Социальные функции знания в современном обществе. Пятигорский государственный технологический университет. Пятигорск, 2006.
4. Ледович С. А. Социально-философский анализ трансформации института образования в современной России.//Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата философских наук по специальности 09.00.11 – социальная философия. Краснодар, 2007.
5. Оботурова Г. Н. Философское осмысление образовательного мифотворчества. Вологда, «Русь», 1998.
6. Психология и новые идеалы научности (материалы «круглого стола»)//Вопросы философии. – 1993. – № 6.
7. Шебзухова Т. А., Бондаренко Н. Г., Бабаян И. Р., Чирков А. Н. Традиция как механизм социальной трансляции ценностей. Пятигорск РИА-КМВ, 2012.

*Muradova Nasiba Turgunbaevna,
Taschkenter Finanzhochschule, Deutschlehrerin,
E-Mail: nasibaturgunowna@mail.ru*

Die schwierigkeiten beim erlernen der fremdsprachen

Die Fremdsprachen sind eines der wichtigsten und effektivsten Mittel des Informationsaustausches zwischen den Menschen. Das Erlernen von Fremdsprachen entwickelt viele gute Eigenschaften. Um eine Fremdsprache zu erlernen, muss man arbeitsam, tüchtig und zielbewusst sein und an der Sprache jeden Tag arbeiten. Das Erlernen von Fremdsprachen erfordert von dem Menschen hartnäckige und systematische Arbeit.

Man muss an der Sprache viel selbständig arbeiten, und das entwickelt das Bedürfnis nach der Selbstbildung und nach der Weiterbildung. Beim Erlernen von Fremdsprachen entwickeln sich alle Arten des Gedächtnisses und verschiedene Denkopoperation. Man muss doch logisch sprechen können, um den Gesprächspartner zu überzeugen. Die Fremdsprachen helfen die Muttersprache besser verstehen und ihre Besonderheiten tiefer erkennen.

Die Fremdsprache wird über eine ausgebildete Person vermittelt, welche die Sprache Schritt für Schritt grammatikalisch aufbaut und den Schwierigkeitsgrad stetig erhöht. Somit ist der Fremdspracherwerb systematisch aufgebaut.

Die angesprochenen Sprachvarianten können aufeinander aufbauen, wobei die Muttersprache in jedem Fall die Grundlage für das Erlernen einer Fremdsprache ist.

Es müssen bestimmte sprachliche Kenntnisse vorausgegangen sein, um eine Fremdsprache erlernen zu können

Das Lernen einer Fremdsprache ist im wesentlichen Ausmaß auch durch das Niveau der kognitiven Entwicklung der lernenden Individuen determiniert.

Vor allem zu Beginn des Fremdsprachenunterrichts machen Jugendliche und junge Erwachsene schneller Fortschritte als Kinder. Kinder reagieren auf neue Sprachen häufig neugierig und völlig unbefangen, während Erwachsene beim Erlernen von Wörtern, Strukturen und Konzepten einer fremden Sprache mit zunehmendem Alter auf immer mehr Lern- und Lebenserfahrungen zurückgreifen. So kommt es, dass Kinder in stärkerem Maße imitativ und spielerisch lernen, ältere Menschen sich einer neuen Sprache dagegen häufiger analytisch und mithilfe von expliziten Regeln nähern. Kinder picken das auf was sie verstehen, den Rest vergessen sie. Dadurch können Kinder nicht entmutigt werden und sind immer offen und motiviert. Erwachsene sind enttäuscht, wenn sie etwas nicht verstehen, stellen sehr hohe Ansprüche an sich selbst, denken manchmal recht kompliziert und resignieren dann schnell. Es entsteht eine Blockade, die dann nur schwer überwunden werden kann. Wenn Erwachsene ein paar Vokabeln oder Grammatikstrukturen nicht verstehen fahren sie ihre Aufnahmebereitschaft runter wie ein Computer. Leider sind Erwachsene auf die Vokabeln fokussiert, die sie nicht kennen, obwohl der Sinn des Textes verstanden wird. Sie erkennen meist nicht, dass das Verstehen sehr viel wichtiger ist, als jedes einzelne Wort zu kennen.

Moderner Fremdsprachenunterricht in der Erwachsenenbildung ist idealerweise kompetenzorientiert aber methodisch vielfältig, abwechslungsreich und arbeitsintensiv. Motivation, Alter und sprachliches Umfeld der Lernenden sind nur einige Faktoren, die die Unterrichtsgestaltung maßgeblich beeinflussen.

Die Besonderheit des Fremdsprachenunterrichts besteht also in einem Mix aus Erwerb und Lernen, während viele andere Bildungsangebote sich rein auf kognitives Lernen spezialisieren. Weiteres muss der Fremdsprachenunterricht so geplant sein, dass alle vier Sprachfertigkeiten (Lesen, Schreiben, Hören, Sprechen) in angemessener Weise trainiert werden, auch wenn in der Erwachsenenbildung der Sprechkompetenz häufig der Vorzug gegeben wird. Der Aufbau modernen Sprachunterrichts orientiert sich also an konkreten Kompetenzen, seine Ausgestaltung jedoch kann sehr abwechslungsreich sein

Man unterscheidet erwachsene Lernende sich von Kindern, aber auch untereinander, in fünf zentralen Bereichen: Motivation, Ziel, Selbstbild, Erfahrung/Lernhintergrund und Lernbereitschaft. Diese Unterschiede müssen von den Lehrenden wahrgenommen und in ihre didaktischen Konzepte integriert werden. Auch Erwachsene müssen motiviert werden, um Lernerfolge zu erzielen. Diese Motivation müsse aber anders erfolgen als für Kinder, da die beiden Gruppen sich auch in ihren Bedürfnissen unterscheiden.

Je älter die Lernenden desto länger ist es meist her, seit sie sich zum letzten Mal als Schülerinnen in einer Unterrichtssituation befunden haben. Der große zeitliche Abstand bedeute laut Studie häufig auch kognitive und emotionale Entfernung: Ältere Lernende seien, was das Lernen selbst betreffe, „aus der Übung“ und hätten mit neueren Lehr- und Lernmethoden oft noch keine Erfahrung gemacht. Dadurch könnten sie den Unterrichtsmethoden skeptisch gegenüber stehen, was sich negativ auf ihre Motivation und ihren Lernerfolg auswirken könne. Zudem lasse im Alter die kognitive Leistung nach. Positiv sei allerdings, dass ältere Lerner meist entspannter seien, da sie nur noch für sich selbst lernen.

Erwachsene Lernende möchten meist so reden wie Muttersprachler und können nicht akzeptieren, dass dies einfach nicht geht. Die größte Schwierigkeit bei den Erwachsenen ist es, den Lernprozess wieder zu aktivieren. Haben Erwachsene schon länger nicht mehr gelernt dauert es eine ganze Zeit bis sich das Gehirn wieder an den Lernvorgang gewöhnt hat. Dabei ist es nicht wichtig was gelernt wird: ob es eine Sprache, Gedichte oder mathematische Aufgaben sind. Wichtig ist, dass das Gedächtnis ständig gefordert wird — und das hat absolut gar nichts mit dem Alter zu tun!

Referenz:

1. MEYERS Enzyklopädisches Lexikon, Band 16, 1976

Nabieva Mohiba Madaminchodjaevna.
Taschkenter Finanzhochschule, Dozent
E-mail: nmohiba@yahoo.com

Die gestaltung der lexischen kompetenz der studenten beim fremdsprachenunterricht

Набиева Мохоба Мадаминходжаевна,
Ташкентский финансовый институт, доцент
E-mail: nmohiba@yahoo.com

Формирование лексической компетенции студентов при обучении иностранному языку

Результат обучения иноязычной лексике студентов вуза предполагает сформированность лексической компетенции. Под лексической компетенцией понимается «способность определять контекстуальное значение слова, сравнивать объем его значений в двух языках, определять структуру значения слова, определять специфически национальное в значении слова».

Развитие лексической компетенции происходит на двух уровнях:

- мотивационном (мотивационная база обучения);
- когнитивном (когнитивные процессы: мышление, память, воображение, внимание как компоненты обучения).

Особый интерес представляет когнитивный уровень, так как в процессе обучения иностранный язык выступает не столько объектом изучения, сколько инструментом мышления, средством познания иноязычной картины мира, развития речедейательных механизмов. Это обусловлено тесной взаимосвязью языка и мышления.

С помощью языка реализуется обобщающая деятельность мышления, его способность выявлять внутренние свойства предметов, познавать окружающую действительность. Язык объективирует мысли, делает их доступными для других людей, поэтому язык является неотъемлемой составляющей познавательной деятельности человека.

Кроме того, активное включение в процесс освоения лексики когнитивных механизмов (восприятия, мышления, внимания, воображения и памяти) способствует более глубокому анализу лексических единиц, их сознательному запоминанию и быстрому извлечению из памяти.

Перечисленные факторы свидетельствуют о необходимости развития у студентов учебной иноязычной лексической компетенции, которую мы вслед за Е. В. Ятаевой определяем как «интегративное личностное образование, представляющее собой единство когнитивной (лексические знания и знания о самостоятельной учебной деятельности) и практической (лексические навыки в совокупности с умениями и опытом самостоятельной учебной деятельности) готовности и способности обучающегося к самостоятельному овладению иноязычной лексикой, обеспечивающих качественное самостоятельное усвоение лексических единиц, а также развитие познавательной самостоятельности».

В связи с этим особого внимания заслуживает функционально-компонентная классификация самостоятельной учебной деятельности, предложенная И. А. Гиниатуллиным. Автор выделяет три типа практико-языковых познавательных действий по овладению иностранным языком:

- предметные,
- профессионально-прикладные,
- аутометодические.

Для того чтобы действовать в речи, слово должно обраться связями с другими словами, и чем шире, разветвленное, разнообразнее такая сеть связей, тем скорее актуализируются связи слова при рецепции текста. Формирование все более расширяющейся сети связей и есть формирование лексического навыка, предполагающего грамматически и семантически правильное понимание и упо-

требление слова. В отличие от грамматического навыка очень трудно выделить четкие этапы формирования лексического. Но основная тенденция лексического навыкообразования — это максимальное варьирование ситуаций употребления слова, постепенное развитие умения его свободного комбинирования с другими лексическими единицами.

Изучение лексики с опорой на формирование различных связей слов повышает осознанность и уменьшает механистичность в усвоении лексических единиц.

Для того чтобы лексические единицы были правильно поняты и усвоены, недостаточно указать на их значение. Необходимо определенные формы работы, обеспечивающие их усвоение. С этой целью организуют и упорядочивают лексический материал оптимальным для усвоения образом. Организация лексики оказывает значительное влияние на эффективность усвоения материала, что доказано многочисленными экспериментальными исследованиями.

В процессе обучения лексике иностранного языка возникают трудности при изучении объёма значений слов, который часто не совпадает с родным языком, характера сочетаемости одних слов с другими, а также употребления слова в конкретной ситуации общения. При этом перед преподавателем встают три проблемы:

- 1) какие слова и в каком количестве нужно включить в курс обучения;
- 2) как следует распределять лексический материал по периодам обучения;
- 3) какими средствами и приёмами следует обучать иноязычной лексике

в условиях коммуникативного подхода.

Для повышения эффективности обучения лексике необходимо дифференцированно подходить к отбору словарного материала, а также его презентации и закреплению. Такой подход осуществляется на базе распределения языковых единиц по группам с точки зрения сложности их изучения, т. е. методической типологии, которая предусматривает градации трудностей усвоения.

Существуют определённые принципы отбора лексики. Как известно, наиболее обоснованной и практически целесообразной единицей отбора лексического минимума является слово — значение.

При отборе активного словаря используются принципы 1 и 2 групп, а также некоторые принципы 3 группы. Основные этапы работы над лексикой — это ознакомление с новым материалом; первичное закрепление; развитие умений и навыков использования лексики в различных видах речевой деятельности.

Ознакомление предполагает работу над формой слова, его значением и употреблением, где под формой слова понимается его произношение и написание, а также грамматические и структурные особенности.

Над новыми словами следует работать не только изолированно, но и в контексте, поскольку концептуальное значение слова не всегда является его основным

номинативным значением. Для этого рекомендуется использовать упражнения, обеспечивающие первичное закрепление лексики, которые должны входить в общую систему упражнений, предназначенных для развития умений и навыков использования лексического материала во всех видах речевой деятельности.

Для таких упражнений характерны следующие особенности: во-первых, они должны составлять неотъемлемую часть объяснения; во-вторых, новые лексические единицы следует предъявлять в знакомом лексическом окружении и в усвоенных грамматических формах и структурах; и в-третьих, упражнения должны предусматривать сложные умственные действия, способствующие развитию творческих возможностей студентов и позволяющие им уже на этапе первичного закрепления использовать вновь введённый материал в речевой деятельности, т. е. в устных формах общения — слушании и говорении.

Лексические единицы активного минимума следует вводить в устной форме в отдельных предложениях или в тексте. Новые слова рекомендуется записывать, а при наличии трудностей провести звукобуквенный анализ.

В некоторых случаях для раскрытия значения слова требуется дополнительное объяснение. Содержание его зависит от особенностей значения слова, влияющего на трудности его употребления в речи. В первую очередь речь идёт о лексико-фразеологической сочетаемости слов, т. е. слово сочетается с одними словами и, соответственно, не сочетается с другими. Например, английский глагол *to pay*, означающий «платить» сочетается с таким несочетаемым, с точки зрения русского языка, словом, как *attention* (внимание), или глагол «*to meet*», что означает «встречать», сочетается с несочетаемым словом как *requirement*.

Перевод отдельного слова может не совпадать с переводом этого слова в словосочетаниях. Например, *bus* — автобус; *bus topology* — шинная топология.

Все особенности лексических единиц и случаи их употребления следует отрабатывать в лексических упражнениях. Необходимы устные и письменные упражнения как переводные, так и беспереvodные. В случае несовпадения сочетаемости слов можно рекомендовать перевод с родного языка.

Список литературы:

1. Гальскова, Н. Д. Образование в области иностранного языка. ИЯШ – 2008 № 8.
2. Сорокин, Ю. А. Теоретические и прикладные проблемы речевого общения. /Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов, А. М. Шахнарович. М.: Наука, 1979.
3. Тарасов, Е. Ф. Речевое воздействие: методология и теория. М.: Наука, 1990.

*Schadmanbekova Kamola,
Taschkenter Finanzhochschule Englischlehrerin
Irgascheva Schahida,
Taschkenter Finanzhochschule Englischlehrerin
E-mail: nasibaturgunowna@mail.ru*

Die verwendung der modernen informationstechnologien im englischunterricht

*Шадманбекова Камола,
Ташкентский Финансовый институт
старший преподаватель,
Иргашева Шахида,
Ташкентский Финансовый институт,
старший преподаватель
E-mail: nasibaturgunowna@mail.ru*

Использование современных информационных технологий на уроках английского языка

Современные социально-экономические отношения в Узбекистане, совершенствование технологических систем вызвали качественные изменения в характере и содержании подготовки специалистов. Приоритетным направлением модернизации образования становится формирование профессиональной компетентности специалиста, о которой можно судить по тем умениям и навыкам, которые специалист применяет для решения сложных профессиональных и жизненных ситуаций, для эффективного социального взаимодействия.

Задача преподавателя состоит в том, чтобы создать условия практического овладения языком для каждого учащегося, выбрать такие методы обучения, которые позволили бы каждому студенту проявить свою активность, своё творчество. Задача учителя — активизировать познавательную деятельность учащегося в процессе обучения иностранному языку. Современные педагогические технологии такие, как обучение в сотрудничестве, проектная методика, использование новых информационных технологий, Интернет — ресурсов помогают реализовать личностно-ориентированный подход в обучении, обеспечивают индивидуализацию и дифференциацию обучения с учётом способностей обучающихся, их уровня обучения, склонностей и т. д.

Формы работы с компьютерными обучающими программами на уроках иностранного языка включают:

- обучение лексике;
- отработку произношения;
- обучение диалогической и монологической речи;
- обучение письму;
- отработку грамматических явлений.

Возможности использования Интернет — ресурсов огромны. Глобальная сеть Интернет создаёт условия для получения любой необходимой учащимся и преподавателям информации, находящейся в любой точке земного шара: страноведческий материал, новости экономики, науки, из жизни молодёжи, статьи из газет и журналов, необходимую литературу и т. д.

На уроках английского языка с помощью Интернета можно решать целый ряд дидактических задач: формировать навыки и умения чтения, используя материалы глобальной сети; совершенствовать умения письменной речи студентов; пополнять словарный запас учащихся; формировать у студентов устойчивую мотивацию к изучению английского языка. Кроме того, работа направлена на изучение возможностей Интернет-технологий для расширения кругозора обучающихся, налаживать и поддерживать деловые связи и контакты со своими сверстниками в англоязычных странах. Интернет — превосходное средство для получения информации о последних событиях в мире. Таким образом, можно с помощью Интернет превратить аудиторию в агентство новостей, а своих студентов — в репортеров. Такой вид деятельности подойдет для старших курсов, так как включает в себя объемное чтение и искусство интерпретации, беглую речь.

Одним из основных достоинств Интернета является доступ к неограниченному количеству свежей информации и огромный выбор аутентичных материалов, например, новостные события, интересные факты из жизни известных людей и сверстников за рубежом, слова современных песен, письма, реклама, меню, расписание движения транспорта, вывески в магазине, аэропорту, стихи, учебные видеоролики и т. д.

Основная цель обучения иностранным языкам в ВУЗах — формирование коммуникативной компетенции, все остальные цели (образовательная, воспитательная, развивающая) реализуются в процессе

осуществления этой главной цели. Коммуникативный подход подразумевает обучение общению и формирование способности к межкультурному взаимодействию, что является основой функционирования Интернета. Вне общения Интернет не имеет смысла — это международное многонациональное, межкультурное общество, чья жизнедеятельность основана на электронном общении миллионов людей во всем мире, говорящих одновременно — самый гигантский по размерам

и количеству участников разговор, который когда-либо происходил. Включаясь в него на уроке иностранного языка мы создаем модель реального общения.

Общаясь в истинной языковой среде, обеспеченной Интернет, учащиеся оказываются в настоящих жизненных ситуациях. Вовлеченные в решение широкого круга значимых, реалистичных, интересующих и достижимых задач, школьники обучаются спонтанно и адекватно на них реагировать, что стимулирует создание оригинальных высказываний, а не шаблонную манипуляцию языковыми формулами.

Актуальность применения новых информационных технологий продиктована, прежде всего, педагогическими потребностями в повышении эффективности развивающегося обучения, в частности, потребностью формирования навыков самостоятельной учебной деятельности. В настоящее время, со стремительным нарастанием объема информации, знания сами по себе перестают быть самоцелью, они становятся условием для успешной реализации личности, ее профессиональной деятельности. В этой связи важно помочь студентам стать активными участниками процесса обучения и формировать у них потребность в постоянном поиске. Соответственно, стоит задача создать такую модель учебного процесса, которая позволяла бы раскрывать и развивать их творческий потенциал. Как информационная система, Интернет предлагает своим пользователям многообразие информации и ресурсов. Базовый набор услуг может включать в себя: электронную почту (e-mail); телеконференции (usenet); видеоконференции; возможность публикации собственной информации, создание собственной домашней странички (homepage) и размещение ее на Web-сервере.

Конечной целью обучения иностранным языкам является обучение свободному ориентированию в иноязычной среде и умению адекватно реагировать в различных ситуациях, то есть общению. Новые взгляды на результат обучения способствовали появлению новых технологий и отказу от устаревших. Сегодня новые методики с использованием Интернет-ресурсов противопоставляются традиционному обучению иностранным языкам. Понятие традиционный ассоциируется в первую очередь с заучиванием правил и выполнением языковых упражнений, то есть «с разговорами о языке вместо общения на языке».

Интернет развивает социальные и психологические качества обучающихся: их уверенность в себе и их способность работать в коллективе; создает благоприятную для обучения атмосферу, выступая как средство интерактивного подхода. Интерактивность не просто создает реальные ситуации из жизни, но и заставляет учащихся адекватно реагировать на них посредством иностранного языка. И когда это начинает получаться, можно говорить о языковой компетенции. Пусть даже при наличии ошибок. Главное умение спонтанно, гармонично реагировать на высказывания других, выражая свои чувства и эмоции, подстраиваясь и пере-

страиваясь на ходу т. е. мы можем рассматривать интерактивность как способ саморазвития через Интернет: возможность наблюдать и копировать использование языка, навыки, образцы поведения партнеров; извлекать новые значения проблем во время их совместного обсуждения.

В настоящее время в Ташкентском Финансовом Институте, на кафедре «Иностранные языки» на занятиях используются новые методики с использованием Интернет-ресурсов которые противопоставляются традиционному обучению иностранным языкам. Чтобы научить общению на иностранном языке, нужно создать реальные, настоящие жизненные ситуации, которые будут стимулировать изучение материала, и вырабатывать адекватное поведение. И это возможно с помощью новых технологий, в частности Интернет.

В заключении можно сделать вывод о значимости и актуальности использования Интернет-технологий в формировании информационно-коммуникативной компетенции студентов экономической специальности, модернизации образовательного процесса, обновления содержания учебных курсов иностранного языка.

Список литературы:

1. Абалуев Р. Н. Интернет – технологии в образовании: учебно-метод. пособие. Тамбов: Изд-во ТГТУ, 2002. – 125 с.
2. Андреев В. И. Педагогика высшей школы: инновационно-прогностический курс: учеб. пособие. Казань: Центр инновац. технологий, 2005. – 499 с.

*Kuzimishkin Aleksey Aleksandrovich,
FGBOU VPO Penzenskiy state university
of the architecture and construction, k. t.n.,
assistant professor,
dean of the institute to engineering ecology
E-mail: shchepetovav@mail.ru*

*Schepetova Faith Anatolievna,
FGBOU VPO Penzenskiy state university
of the architecture and construction,
k. t.n., assistant professor of the pulpit to engineering ecology
E-mail: shchepetovav@mail.ru*

Simulation model of the shaping quality beside student for successful education in high school

*Кузьмишкин Алексей Александрович, ФГБОУ ВПО
Пензенский государственный университет
архитектуры и строительства, к. т.н., доцент,
декан института инженерной экологии
E-mail: shchepetovav@mail.ru*

*Щепетова Вера Анатольевна, ФГБОУ ВПО
Пензенский государственный университет
архитектуры и строительства, к. т.н.,
доцент кафедры инженерной экологии
E-mail: shchepetovav@mail.ru*

Имитационная модель формирования качеств у студентов для успешного обучения в вузе

В условиях современного развития образования, а также быстрых темпов модернизации обучающих технологий на первом плане стоит подготовка выпускников, обладающих навыками и способностями профессиональной адаптации в быстроменяющемся мире. Высшее профессиональное образование становится средством для наиболее адекватного отражения требований рыночной экономики и нового общества. Изменение основ высшего образования сопровождается глобальным процессом переориентации средств, а также результата образования.

В действующих приказах об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по различным направлениям подготовки особое внимание уделяется понятию «компетенция». Компетентно-ориентированный подход к содержанию образования направлен на формирование ключевых компетентностей, т.к. успешность человека в будущей профессиональной деятельности зависит именно от них. В современной экономической среде возросла потребность в активных, целеустремлённых, творческих людях. Поэтому, в образовательном процессе следует уделять внимание не только традиционным способам обучения, но и создавать условия для развития личности, повышения качества уровня профессиональной подготовки.

Результатом поиска путей повышения качества уровня подготовки выпускников к профессиональной деятельности явилось внедрение в образовательную систему лично-ориентированных методов обучения, индивидуализации, дифференциации, применению проектно-исследовательских методов и т.д.. Все это мы связываем с понятием «инновация».

Понятие «инновация», которое активно используется на сегодняшний момент, следует понимать не только как создание и распространение новых тех-

нологий, но и преобразование, изменение в образе деятельности, стиле мышления, который с этими новшествами связан. Различные инновации современных образовательных технологий интенсивно используются для создания понятия «компетенция», на основе которой можно предположить качества успешного студента. Учитывая все выше сказанное, можно представить предполагаемую модель формирования качеств современного выпускника ВПО в соответствии с ФГОС-3 поколения. На наш взгляд, схематично ее можно представить следующим образом:

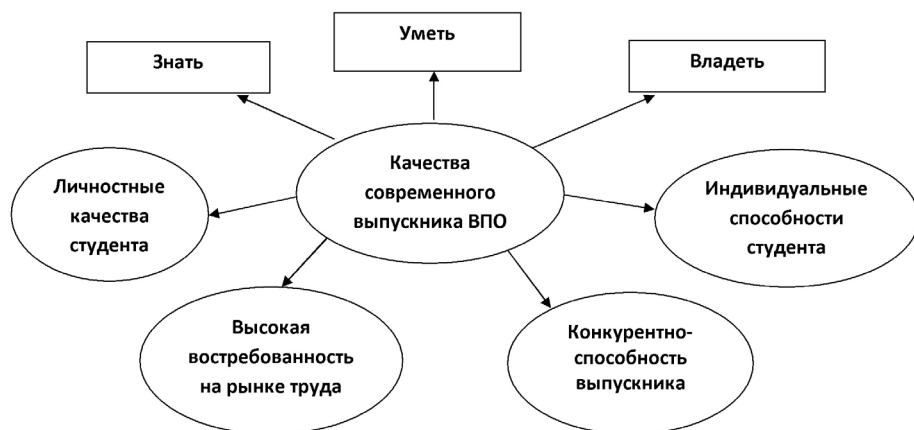


Рис. 1. Модель формирования качеств современного и успешного выпускника ВПО, в соответствии с действующим федеральным государственным образовательным стандартом 3 поколения по различным направлениям.

Причем в схеме квадратными линиями мы обозначили требования к выпускнику на основании ГОС-2 поколения, овальными линиями — вновь появившиеся, учитывая требования ФГОС-3.

К блокам «знать», «уметь», «владеть» будут относиться ранее сформированные требования к освоению дисциплин, т. е. они будут являться базой на основе, которой должны быть созданы другие качества студента.

Для успешного формирования качеств у студентов в современном образовательном процессе должны присутствовать следующие взаимодействия:

- профессорско-преподавательский и вспомогательный состав — студент, причем в активной (поисковой) форме. Ведь основной целью вуза на современном этапе развития образования является «способность молодых людей самостоятельно решать встающие перед ними задачи» (А. Б. Воронцов);
- профессорско-преподавательский состав — работодатель;
- студент — работодатель.

Таким образом, в современном образовании особое внимание уделяется индивидуальным качествам личности студента, которые в свою очередь порождает инициативу у обучающегося, способствует формированию собственной точки зрения, суждения, итогом чего может стать уникальная индивидуальная работа. Кроме того, важно такое условие, как создание индивидуальной траектории обучения, которая неразрывно связана с мотивацией. Процесс мотивации очень сложен и противоречив, но он обязательным компонентом основной образовательной сферы. Это активизация студентов к качественному мыслительному процессу, к продуктивной познавательной деятельности, результатом которой является сформированная личность высококвалифицированного выпускника в различных областях.

Результаты образовательного процесса определяются содержанием учебной деятельности, и многие недостатки формирования компетенций будущего выпускника являются следствием того, что целый ряд видов учебной деятельности реализуется недостаточно эффективно или не может быть вообще реализован на основе традиционных средств обучения.

На основании ФГОС — 3 поколения доля самостоятельной работы студента практически равна аудиторной, в некоторых случаях может и превышать ее, а требования к дидактическим единицам изучения дисциплин остались теми же, поэтому следует обратить внимание на организацию и развитие самостоятельной работы студентов.

Кроме того происходит изменение роли преподавателя — нужно переходить от традиционных методик преподавания к новым, инновационным процессам обучения. Преподаватель должен организовывать, направлять и самое главное мотивировать студента к получению знаний, а также применять полученные навыки и умения в различных ситуациях.

На современном этапе совершенствования образовательного процесса существует большое количество передовых методов преподавания к ним относятся следующие: метод проблемного обучения, метод проектного обучения, метод обучения, основанный на самостоятельном поиске информации, компетентностный подход в обучении, практико-ориентированный подход, онлайн-обучение, метод вовлечения.

Поэтому для успешной реализации учебной деятельности нужно активно использовать такие формы организации, которые способствовали бы формированию общекультурных, общепрофессиональных, профессиональных, профессионально-прикладных компетенций. В качестве современных методик можно использовать творческие работы с применением информационных технологий (ИТ), деловые игры, дискуссии, лекции с поддержкой ИТ, решение ситуационных задач, тестирование с компьютерной поддержкой, использование в процессе

обучения электронных учебников и компьютерных тренажеров, внедрение тьютерства в образовательный процесс.

Для полноценной оценки качества подготовки студентов при реализации ФГОС-3 поколения учитываются не только традиционные подходы и средства, которые использовались на протяжении многих лет в высшей школе, но и инновационные методы, которые должны опираться на экспериментальные методики современных и зарубежных педагогов. При этом традиционные средства обучения и контроля совершенствуются в направлении компетентностного подхода, инновационные средства должны адаптироваться для широкого применения.

Модель формирования успешного выпускника должна представлять сумму неразрывно взаимосвязанных компонентов, которые позволят в итоге получить такого специалиста в своей области, который способен решать инновационные задачи, делать логические выводы, использовать различные знаковые системы и абстрактные модели, анализировать ситуацию с разных точек зрения, понимать общий контекст и скрытый смысл. Такой выпускник должен непременно стремиться повышать и свою компетентность, уровень которой говорит о развитии коммуникативной способности и расширении мировоззрения личности, желании получать обновлять информацию и генерировать ее в новые знания, умения и навыки, тем самым, развивая и закрепляя профессиональные способности.

Список литературы:

1. Щепетова В. А., Симонова И. Н., Овчаренков Э. А. Роль и перспективы прикладного бакалавриата на современном этапе взаимодействия вузов и предприятий. Современные проблемы науки и образования. 2013. № 6. С. 255.
2. Симонова И. Н., Щепетова В. А. Модернизация структуры компетенций в новых информационно-коммуникационных условиях образовательной среды технического вуза. Современные проблемы науки и образования. 2013. № 6. С. 351.

Section 2. Preschool Education

*Benesh Natalia Ivanovna
East Kazakhstan State University. S. Amanzholov, Ph. D. docent,
E-mail: benesch56@mail.ru*

*Soboleva Eugenia Alekseevna
East Kazakhstan State University. S. Amanzholov,
student branch of the "Pre-school education and training
E-mail: jenechka92a@mail.ru*

System work on forming older preschoolers coherent expression types of reasoning

*Бенеш Наталья Ивановна,
ВКГУ им. С. Аманжолова, к. п.н. доцент
E-mail: benesch56@mail.ru
Соболева Евгения Алексеевна,
ВКГУ им. С. Аманжолова
студентка отделения «Дошкольное обучение и воспитание
E-mail: jenechka92a@mail.ru*

Система работы по формированию у старших дошкольников связанных высказываний типа рассуждения

Анализ педагогической и методической литературы позволяет утверждать, что успех в развитии дошкольников во многом зависит от правильной организации содержательного общения воспитателя с детьми и детей друг с другом. Правильно выстроенные занятия помогут детям точно использовать в своих высказываниях объяснительно-доказательную речь.

Опираясь на теоретические основы развития речи дошкольников и анализ их объяснительной речи, мы разработали систему занятий, направленную на развитие монологических высказываний типа рассуждения.

При построении системы занятий по развитию связных высказываний типа рассуждения учитывалась необходимость разнообразия использования наглядно-иллюстративного материала, большое разнообразие логических задач и постепенное их усложнение, а также сказки, пословицы, поговорки и т. д. В основе системы лежат принципы систематичности и последовательности, целесообразности, доступности, преемственности и перспективности.

Рассмотрим их содержание применительно к рассматриваемой проблеме.

Принцип систематичности и последовательности требует постоянного повторения изученного материала, что ориентирует ребенка применять свои знания в любой деятельности, в том числе и продуктивной речевой деятельности.

Принцип целесообразности позволяет строить педагогический процесс согласно возрастным и индивидуальным особенностям учащихся. У детей к 5–6 годам логическое воображение начинает развиваться более активно, поэтому именно с этого возраста необходимо начинать развивать у детей связную речь по типу рассуждения.

Принцип доступности определяет отбор содержания и методов обучения, необходимых для развития у ребенка высказываний типа рассуждения. В процессе обучения необходимо ориентировать детей, прежде всего, на понимание изучаемого материала, а не на запоминание. Поэтому необходимо ставить детей в проблемные ситуации, предложить им поразмышлять или пофантазировать над той или иной проблемой.

Принцип преемственности и перспективности обусловлен объективно существующими этапами познания, а также, ориентирован на дальнейшее развитие объяснительной речи в начальной школе и далее. Старший дошкольный возраст — подготовительный этап формирования связных высказываний типа рассуждения, дающий толчок для развития объяснительной речи в начальной школе. В этот период ребенок получает первый опыт правильного построения логического высказывания, которое становится одновременно и предметом восприятия, и предметом изучения, и предметом словесной деятельности.

Разработанная нами система формирования связных высказываний типа рассуждения старших дошкольников включает следующую систему заданий: составление и отгадывание загадок; беседы по содержанию произведений художественной литературы с обсуждением положительных и отрицательных поступков героев, их мотивов; задания на вербальной основе — составления высказываний-рассуждений на предложенную тему; создание проблемных ситуаций; речевые логические задачи; пословицы и поговорки; нелепицы и небылицы.

Рассмотрим каждый из предложенных видов заданий более подробно.

1. Обучение детей монологу–рассуждению с помощью загадок.

Методика обучения детей связным высказываниям типа рассуждений с использованием загадок была разработана Ю. Г. Илларионовой¹. Главная особенность загадки состоит в том, что она представляет собой логическую задачу. Каждая загадка содержит вопрос, поставленный в явной или скрытой форме. Отгадать загадку — значит найти решение задачи, ответить на вопрос, т. е. совершить довольно сложную мыслительную операцию. Предмет, о котором идёт речь в загадке, скрыт, зашифрован, и способы шифровки различны. От способа шифровки зависит тип логической задачи, её сложность, а, следовательно, и характер умственной операции, которую предстоит совершить отгадывающему.

Чаще всего загадка строится на перечислении признаков предмета, явления. Достаточное количество признаков и их конкретность позволяет производить необходимые умственные операции и успешно решать логическую задачу. Есть загадки, в которых характеристика предмета даётся кратко, с одной — двух сторон. Отгадывающий должен по двум, а то и по одному признаку восстановить целостный образ предмета.

Есть загадки, построенные на основе отрицательного сравнения. Отгадывание таких загадок представляет собой доказательство от противного: отгадывающий должен поочерёдно сопоставлять разные и в то же время в чём-то сходные предметы, выделять в них сходные признаки, группировать их по — новому, в новом сочетании и путём исключения ошибочных ответов, при накоплении новых признаков находить отгадку. Такой анализ развивает способность логически мыслить и рассуждать в необходимой последовательности.

Самый обширный тип загадок — это загадки метафорические. Разгадывание таких загадок представляет собой расшифровывание метафор и, следовательно, развивает как образное, так и логическое мышление.

Загадки для старших дошкольников развивают у детей мыслительную деятельность: точнее протекают процессы анализа и синтеза, дети овладевают операциями сравнения, сопоставления, обобщения, могут самостоятельно делать выводы, умозаключения.

2. Беседы по содержанию произведений художественной литературы с обсуждением положительных и отрицательных поступков героев, их мотивов. Перед педагогом стоит сложная, но выполнимая задача: сохраняя у детей свежесть первых впечатлений от прослушанного, вести их к более глубокому пониманию содержания произведения в пределах, доступных дошкольному возрасту.

В процессе беседы педагог учит детей самостоятельно высказывать суждения о фактах, событиях, поступках, изображённых в рассказе или сказке, помогает разобраться в тех впечатлениях, которые они получили, слушая художественное произведение.

¹ Илларионова Ю. Г. Учите детей отгадывать загадки. — М., 1985.

Педагог направляет внимание детей на главное, существенное в произведении, стремиться к тому, чтобы они поняли его содержание в целом, а не только отдельные факты. С этой целью он может обобщить несколько фактов или задать детям один — два вопроса, которые помогли бы им уловить связь между фактами, а иногда и сопоставить их с аналогичными случаями из личного опыта. Получаемые детьми художественные впечатления приобретают тем самым целеустремлённый характер, оставляют след в их сознании.

В произведениях, построенных на взаимоотношениях положительных и отрицательных героев, отношение к ним детей выявляется в их ответах на вопросы, кто понравился или что понравилось в произведении¹. Как показывает практика, на первый из указанных вопросов дети старших групп отвечают, за редким исключением, безошибочно. Вопрос «Что понравилось?» ставит детей перед необходимостью отобрать среди других факты, связанные с поведением положительного героя, которому они отдают предпочтение. Отвечая на этот вопрос, дети нередко просто перечисляют те факты, которые привлекли их внимание своей образностью, необычностью, вызвали у них эмоциональные реакции. Педагог должен помогать детям правильно оценивать события, изображённые в произведении.

Указанные вопросы задаются в начале беседы. Их назначение — организовать внимание детей, которые должны из всех впечатлений, полученных при слушании, выделить главное, определить своё отношение к прослушанному. Для осмысления идейного содержания произведения очень важно, чтобы дети научились мотивировать своё отношение к герою, его поведению. Этому способствуют вопросы: почему нравится или не нравится герой, зачем или почему он поступил, так или иначе?

Ушинский подчёркивал, что сила воспитательного воздействия литературного произведения зависит от глубины и полноты восприятия его ребёнком. Ребёнок учится слушать осмысленно, выделять наиболее существенное из получаемых впечатлений, устанавливать простейшие связи между фактами; в то же время сохраняется эмоциональность восприятия, способность увлекаться.

3. Задания на вербальной основе — составления высказываний-рассуждений на предложенную тему. С первых дней пребывания ребёнка в детском саду воспитатель должен помогать ему осмысливать события и явления, искать их причины и следствия, взаимосвязь и отличительные особенности. Например: Почему осенью люди теплее одеваются? Почему летом нельзя кататься на лыжах? Почему зайца трудно увидеть на снегу? Что будет, если из башни вынуть нижний кубик? — Как, не выходя на улицу, узнать — дует ли ветер?

Эти и подобные вопросы воспитатель может задавать детям во время игр, прогулки, умывания и т. п. важно приучать их задумываться над тем, что они ви-

¹ Карпинская Н. С. Художественное слово в воспитании детей. — М., 1972, с. 79–90

дят вокруг, что узнают из кино и телефильмов, рассказов взрослых. Воспитателю не следует торопиться объяснять детям. Сначала нужно задать наводящий вопрос, дать толчок мысли; затем опросить других детей, выяснить, кто из отвечающих прав и только после этого самому объяснить.

Важной операцией мышления является сравнение. Наиболее полезно искать различие в сходном и общее в различном. Например: Чем отличается кукла от девочки? Чем отличается птица от самолёта? Чем отличаются куст от дерева? Что общего у дома и муравейника? Что общего у шарика и яблока?

Неиссякаемую пищу для словесно — логических упражнений дают педагогу сказки. С радостью и интересом дети ответят на такие вопросы: Почему волк прибежал быстрее Красной Шапочки к дому её бабушки? Почему семеро козлят открыли дверь волку? Кто из поросят не боялся волка в своём доме? Почему? Можно сказать, что мышка вытянула репку? А кто вытянул?

4. Создание проблемных ситуаций. Обучение высказываниям типа рассуждений на занятиях целесообразно начинать с опоры на предметные действия, разнообразный наглядный материал, постепенно переходя к заданиям на вербальной основе. Например можно использовать проблемные ситуаций с опорой на наглядный материал:

— Складывание детьми разрезанных картинок и объяснение своих действий. Цель задания: развивать логическое мышление, закреплять умение составлять целое из частей; упражнять в объяснительной речи.

— Выстраивание серии сюжетных картинок в определённой последовательности в зависимости от развития сюжета, времени суток и др. (игры «Разложи и объясни», «Найди картинке место», «Исправь ошибку», «Какая картинка не нужна»).

— Игры с картинками, изображающими сезонные явления в неживой природе, растительном и животном мире, труде и быте людей, например, игры «Устроим выставку картин на тему «Зима — лето», «Когда это бывает».

— Выявление причинно — следственных отношений между объектами, изображёнными на картинке. Цель: учить устанавливать причинно — следственные отношения между объектами, выражать эти отношения соответствующими средствами связи (потому что, так как, если — то), для перечисления аргументов использовать слова: во-первых, во-вторых. Детям предлагаются картинки, например, с изображением ребёнка, скатывающегося с горки на проезжую часть дороги; подтаявшего снеговика в солнечную погоду; двух комнатных растений, стоящих на подоконнике, одно из которых цветущее, другое засохшее, и т. п. После рассматривания картинок дети рассказывают, что случилось и почему, можно так делать или нельзя и почему.

— Классификация картинок по родам и видам в играх типа «Убери лишнюю». Цель задания: продолжать учить доказательству и способам связей смысловых частей рассуждений.

— Отгадывание загадок с опорой на картинку в играх «Найди отгадку». Цель задания: выделять все признаки, указанные в загадке, объединять их в доказательстве, последовательно располагать аргументы, использовать необходимые средства внутри текстовой связи.

5. Речевые логические задачи — это рассказы-загадки, ответ на которые может быть получен, если дети уяснили для себя определённые связи и закономерности. Давая детям речевую логическую задачу, воспитатель ставит их в ситуацию, когда они должны использовать разные приёмы умственной деятельности (сравнение, рассмотрение явлений с разных сторон, поиск путей решения). Это стимулирует развитие самостоятельности мышления, гибкости ума, развивает важнейший «признак мышления» — способность выделять существенное, самостоятельно подходить к обобщениям.

Словесно выражение связей и зависимостей предметов и явлений требует употребление различных лексико-грамматических категорий и синтаксических структур. Поэтому речевые логические задачи имеют особое значение для развития речи, в частности монологической речи, тем самым совершенствуется умение рассказывать, чётко и образно формулировать свои мысли.

Содержание и дидактическая цель логической задачи намечаются в соответствии с содержанием систематически проводимых с детьми занятий, наблюдений, экскурсий, прогулок, имеющих целью подвести детей к осознанию процессов развития в природе, пониманию сезонных изменений в ней, труда в природе.

Усложнение задачи и задания, предлагаемое ребёнку, естественно, требует от ребёнка и более сложного в языковом отношении ответа: от односложных ответов (отгадка, определение) дети должны переходить к подробным, развёрнутым (описание, рассказ) с применением всех частей речи и различных видов простых и сложных предложений. Для поддержания у детей устойчивого интереса к решению речевых логических задач нужно, чтобы они преподносились в эмоциональной занимательной форме.

Чтобы дети могли правильно решить любую по сложности речевую логическую задачу, воспитатель использует различные методические приёмы: предлагает им вспомнить, что они наблюдали на прогулках и экскурсиях, задаёт наводящие вопросы и тем «подталкивает» ребят к решению, исправляет ошибки в их суждениях, помогает правильно сформулировать мысль.

В процессе решения речевых логических задач воспитатель постепенно подводит детей к полному правильному ответу, т. е. верному отражению их знаний о предметах и явлениях природы в чёткой и развёрнутой речи.

Решение речевых логических задач благотворно влияет на развитие у детей логического мышления, что находит отражение в совершенствовании их речи:

она становится более последовательной, логичной, в определённой мере достоверной, доказательной.

Активизируя умственную деятельность детей, педагог может привлечь их к самостоятельному составлению речевых задач. Предложение воспитателя придумать загадку самим способствует появлению у детей желания сказать лучше, понятнее, оценка ответа товарища повышает критическое отношение к речи.

6. Пословицы и поговорки. Вопросы ознакомления дошкольников с пословицами и поговорками рассматривались в работах А. П. Усовой, Т. С. Комаровой, А. П. Ильковой, Н. В. Гавриш, О. С. Ушаковой и др.

Один из этапов работы с пословицами направлен на определение лексико-фразеологической компетентности детей при использовании пословиц в самостоятельной речи¹. Знание пословиц и поговорок развивает у детей мышление, память, прививает любовь к родному языку, повышает культуру речи, обогащает детей народной мудростью. Пословицы и поговорки учат детей рассуждать, думать, делать выводы.

Пословицы и поговорки можно также использовать и для более глубокого осмысления содержания картины. Смысл любой пословицы, поговорки так емок, что предоставляет возможность по-разному толковать его. Поэтому многозначность пословиц и поговорок позволяет использовать их при составлении рассказа по картине любого содержания. Важно обосновать свой выбор. Содержание рассказов-рассуждений детей с использованием пословиц и поговорок зависит от их жизненного опыта и позиций рассуждающего².

7. Нелепицы и небылицы, позволяющие детям эмоционально реагировать на окружающий мир и логические связи и отношения между объектами этого мира: животными, их образом жизни, природой; давать им элементарные образные оценки. Использование их детьми в речи говорит об умении ребенка рассуждать логически и грамматически правильно выражать свою мысль³.

Таким образом, построение связных высказываний типа рассуждения дает возможность лучше развивать словесно-логическое мышление и речевую деятельность детей. Для того чтобы такие высказывания стали употребляться как самостоятельное средство мышления, позволяющее решать умственные задачи, ребёнок должен освоить речевые конструкции и использовать их в общении. Это

¹ Ушакова, О. С. Методика развития речи детей дошкольного возраста: учеб.-метод. пособие / О. С. Ушакова, Е. М. Струнина. М. 2004. С. 29

² Сидорчук Т. А., Хоменко Н. Н. Технологии развития связной речи дошкольников (методическое пособие для педагогов дошкольных учреждений), 2004. С. 33

³ Виноградова Н. Ф. Умственное воспитание детей в процессе ознакомления с природой. – М., 1982, с. 27–41

позволяет проследить процесс совершенствования уровня развития монологической речи, как компонента коммуникативно-языковой компетентности.

Список литературы:

1. Илларионова Ю. Г. Учите детей отгадывать загадки. – М., 1985.
2. Карпинская Н. С. Художественное слово в воспитании детей. – М., 1972, с. 79–90.
3. Ушакова, О. С. Методика развития речи детей дошкольного возраста: учеб.-метод. пособие/О. С. Ушакова, Е. М. Струнина. М. 2004. С. 29.
4. Сидорчук Т. А., Хоменко Н. Н. Технологии развития связной речи дошкольников (методическое пособие для педагогов дошкольных учреждений), 2004. С. 33.
5. Виноградова Н. Ф. Умственное воспитание детей в процессе ознакомления с природой. – М., 1982, с. 27–41.

*Krasnoshlyk Zinaida Petrovna,
Ph. D., Associate Professor, State Educational Institutio
of Higher Professional Education
“North Ossetian State Pedagogical Institute”, Vladikavkaz
E-mail: zina.soloveva.2013@mail.ru*

Realization of complex model of formation of civil identity of the senior preschool children

*Красношлык Зинаида Петровна,
к. п.н., доцент, ГБОУ ВПО «Северо-Осетинский
государственный педагогический институт», г. Владикавказ
E-mail: zina.soloveva.2013@mail.ru*

Реализация комплексной модели формирования гражданской идентичности у детей дошкольного возраста

В условиях реформирования системы дошкольного воспитания, вариативности действующих образовательных программ, все более актуальной становится проблема приобщения ребенка к общечеловеческим и отечественным ценностям, становления дошкольника как личности, формирования его гражданской позиции, патриотических чувств (любви к своей семье, Родине), усвоения национальных традиций и социокультурных норм.

Этот процесс тесно связан с задачей нравственно-эстетического становления личности старшего дошкольника, развития его духовности, воспитания чувств, которые впоследствии позволят ребенку ощущать себя счастливым человеком¹.

Уже к концу дошкольного возраста к началу обучения в школе у ребенка складывается генетически ранняя форма самосознания и самооценки, первичная форма мировоззрения. Самооценка, как система оценок и представлений о себе, своих качествах и возможностях, своем месте в мире и системе отношений с другими людьми — основа самосознания личности, ее идентичности.

Идентичность всегда является «социокультурным конструктом», поскольку воплощает в себе самоопределение личности по отношению к другим (другому), своим или чужим. Имя, половая принадлежность, расовая и этническая принадлежность, родной язык, место рождения и др. — все это компоненты идентичности. К концу дошкольного возраста у ребенка формируются первичные представления о своей национальности (этнической принадлежности), стране, в которой он живет. Он уже знает, что его Родина — большая страна Россия, историей, культурой, традициями и обычаями которой гордятся многие поколения людей. И, хотя становление гражданской идентичности происходит в юношеском и более старших возрастах, можно говорить о предпосылках формирования основ гражданской идентичности личности уже на ступени дошкольного образования².

Формирование представлений ребенка о своем Я, отождествление самого себя с социальным статусом, культурными традициями, этническому сообществу является основой формирования гражданской идентичности ребенка-дошкольника, «маленького гражданина».

В нашем понимании «маленький гражданин» — это человек, который обладает всеми правами, выполняет свои обязанности, уважает, проявляет заботу о близких людях, бережно относится к природе, проявляет симпатию к людям других национальностей. При этом необходимо осуществлять воспитание «маленького гражданина» начиная с дошкольного возраста, осуществляя при этом партнерскую работу с родителями.

Таким образом, воспитание гражданской идентичности утверждает гуманный подход к развитию личности ребенка.

Целостный процесс формирования ГИ дошкольника в поликультурном образовательном пространстве представлен в разработанной нами модели, в кото-

¹ Бондаревская Е. В. Воспитание как возрождение гражданина, человека культуры и нравственности. Ростов-на-Дону: Изд-во Ростов н/Д гос. пед. универ-та, 2005.

² Казаева Е. А. К постановке проблемы воспитания основ гражданственности у дошкольников // Оптимизация образовательного процесса в дошкольных учреждениях: Сб. науч. ст.: ШГПИ.-Шадринск, 2002.

рой интегрируются ценностно-личностное и содержательно-организационное направления.

Центральным является понятие «Я-гражданин», воспитание которого осуществляется с помощью интеграции элементов гражданственности: этничности, патриотизма, поликультурности.

Кроме того, нами были разработаны компоненты компетенции гражданской идентичности детей старшего дошкольного возраста по следующим разделам: семья, детский сад, государство (РСО-Алания, Россия), Мир. Они представлены следующими составляющими.

Когнитивный компонент – система усвоенных личностью на уровне убеждений, социальных знаний, понятий, суждений, представлений, правил, норм, оценок. Понимание и осознание представлений о понятиях: «Моя семья», «Мой край», «Моя Родина», «Мир».

Ценностный компонент — формирование ценностей личности дошкольника, ценностный смысл самоопределения личности относительно общества.

Эмоциональный компонент — оценочно-эмоциональное отношение к составляющим гражданской идентичности.

Поведенческий компонент — проявление гражданских чувств в деятельности: оказание помощи, проявление заботы, готовность выполнить задание взрослого, бережное отношение к природе.

При этом мы формируем по каждому разделу определенные ценностно-личностные качества:

По разделу семья: осознанность образа «Я», осознанность собственной принадлежности к семье и гордость за успехи и достижения близких, уважительность к старшим.

В разделе детский сад: осознанность своей принадлежности к детскому саду, коммуникативность в многонациональном детском сообществе, уважительность к старшим.

Раздел государство: гордость принадлежности к родному краю (РСО-Алания) и стране Россия. Раздел Мир: причастность к общечеловеческой культуре.

Формируя у старшего дошкольника ценностно-личностные качества, следует отметить, что базовыми из них являются: этничность, т. е. (моя семья, детский сад, моя улица, малая родина); гражданственность, т. е. Родина, Россия; поликультурность (Мир).

Итак, ценностно-личностная направленность модели начинается с осознания «образа — Я».

«Я-образ»- создать, «образовать», себя на основе знания своих особенностей.

«Я-мир» — освоить законы окружающего мира и установить с ними свою систему отношений.

«Я-будущее» — выработать перспективу развития, определив свою жизненную позицию на основе «насыщенного проживания» в конкретном времени и пространстве: «Здесь и сейчас».

Следующая составляющая ценностно-личностной направленности — гордость принадлежности к семье. В основу понятия положена идея — чем раньше ребёнок узнает историю своей семьи, тем осознаннее будет строить свою жизнь, продолжать историю своего рода, семейных отношений, сохранение обычаев и традиций из поколения в поколение.

Познание семейной истории происходит через оформление странички семейного альбома по разным темам совместно с родственниками (наши имена, любимые игрушки, когда мы родились, наши профессии и др.). Это способствует благоприятному вхождению ребёнка в мир социальных отношений через доступные ему формы познания своей родословной.

При обогащении представлений о своих обязанностях в семье могут быть использованы следующие технологии: изготовление семейных альбомов «Мои обязанности», проведение игры «Поводырь слепого», разработанной З. К. Шнекендорфом. Правилom игры является выражение: Поступай по отношению к другим так, как ты хотел бы, чтобы они поступали по отношению к тебе).

Коммуникативность в многонациональном детском сообществе формирует ценности человеческого общения, понимание того, что рядом с ребёнком дети, такие же как он, и в то же время отличные от него (внешний вид, язык общения), а также доброжелательное общение с детьми разных национальностей, концентрация внимания детей на общности культур разных народов в процессе их знакомства с художественной литературой, фольклором и искусством. Это осуществляется при помощи эвристических бесед с иллюстрациями людей разных национальностей, чтения сказок разных народов, составления рассказов по рисункам «Наши маленькие друзья», решения проблемных ситуаций, дидактических игр.

Гордость принадлежности к родному краю, стране Россия. Мы формируем у детей ценность собственной причастности к государству, в котором живешь, его традициям, культуре, истории. Воспитываем чувство любви к малой Родине, к тому месту, где мы с вами родились или долгое время прожили и большой Родине — стране.

Данная задача решалась в процессе реализации таких блоков, как: «Наша Родина-Россия», «Мой родной город», «Улицы нашего города», в процессе посещения краеведческого музея, чтения художественной литературы, экскурсий по городу, рассматривания иллюстраций с изображением достопримечательностей, выполнения рисунков после экскурсий, введения в воображаемую ситуацию. Использовался прием воображаемой ситуации, предложенный Э. К. Сус-

ловой¹. Представь себе, что ты приехал в другую страну, к примеру в Японию: что бы ты рассказал японским ребятам о родном городе.

Причастность к общечеловеческой культуре. Воспитываем чувство человеколюбия, уважения к культуре, обычаям и традициям других народов, уважение к людям разных национальностей, их обычаям, приобщая к истокам народной культуры. В процессе воспитания детям прививаются ценности мировой культуры, социокультурный опыт, зарождаются личностные смыслы и умножаются духовные способности личности. Приобщение детей к общечеловеческой истории и культуре обеспечит получение представлений о многообразных связях человека и общества, окажет помощь в постижении внутренних закономерностей и структур культуры в ее различных вариантах — живопись, литература, музыка, скульптура, архитектура и т. д., раскроет значение культуры в сознании этнических и национальных ценностей.

Для того чтобы процесс воспитания гражданской идентичности был наиболее полным и четким, он должен осуществляться в партнерстве с семьей: работа с педагогами и родителями, работа с детьми. Эффективность работы во многом зависит от самого педагога, его нравственной культуры, профессиональной подготовленности и этики.

Нами представлены следующие направления работы:

- права человека, подразумевающие воспитание таких нравственных качеств как уважение, чувство собственного достоинства,
- патриотизм, воспитывающий такие нравственные качества, как любовь к родине, преданность, забота о близких, бережное отношение к природе,
- люди разных национальностей (уважение, сочувствие, сопереживание),
- обязанности (ответственность, долг, взаимопомощь).

Для работы с педагогами и родителями нами предложены творческие задания: разработка конспектов занятий по воспитанию элементов гражданской идентичности, изготовление дидактических игр, создание атрибутики для игрового уголка, использование таких методов и приемов, как: мини-лектории, дискуссионные и проблемные вопросы, обсуждение противоположных точек зрения, решение кроссвордов и т. д.

Таким образом, всё вышесказанное представляет ценностно-личностную направленность модели.

Компетентностный подход к ее реализации позволяет диагностировать процесс формирования гражданской идентичности у детей старшего дошкольного возраста.

Нами использовался специальный подбор диагностических методов: индивидуальные беседы с детьми, интервьюирование, анализ детских рисунков, решение проблемных ситуаций, наблюдение за игровой деятельностью детей и др. методы².

¹ Сулова Э. К. Растим гражданина // Дошкольное воспитание. – 2006-№ 1.

² Диагностика сформированности гражданственности у старших дошкольников

На формирование основ гражданской идентичности ребенка оказывают влияние, как известно, все сферы дошкольного детства: семья, сверстники, дошкольные образовательные учреждения, СМИ, окружающая среда.

Окружающая среда, в которой живет и воспитывается ребенок может быть разной: поддерживающей, развивающей, насыщенной, комфортной.

Отсюда становится очевидным, что ее правильная организация и умелое включение ребенка в активное взаимодействие с окружающим предметным миром является одним из условий эффективности воспитательно-образовательного процесса по формированию основ гражданской идентичности личности в дошкольных образовательных учреждениях.

Таким образом, системное представление педагогом каждого компонента среды с точки зрения его безопасности, привлекательности, ценностного потенциала и воспитывающего воздействия на личность ребенка можно назвать одним из педагогических условий организации развивающей предметной среды в дошкольном образовательном учреждении.

Влияние воздействия компонентов предметной среды (включая игрушки) на формирование ценностных отношений дошкольников к Миру, ко взрослым и сверстникам в значительной степени зависит от способности самого ребенка к активному, познавательному, постоянно расширяемому и углубляемому педагогом процессу, что составляет немаловажное педагогическое условие организации развивающей предметной среды¹.

Влияние всех компонентов предметного мира в дошкольном образовательном учреждении, включая игрушку — как единицу развивающей предметной среды, на формирование личности дошкольника и его ценностных отношений к Миру носит комплексный характер. Эффективность этого влияния зависит от ценностного содержания каждого компонента развивающей предметной среды, что составляет следующее педагогическое условие организации развивающей предметной среды в дошкольном образовательном учреждении.

Итак, предметный мир детства (игрушки, предметы и вещи обстановки и т. д.), в котором живет и воспитывается ребенок в дошкольном образовательном учреждении, выступает в качестве одного из важнейших, оказывающих воспитательное воздействие на дошкольников развивающих факторов, для которого существенными являются условия целенаправленной организации этого мира.

на современном этапе // Актуальные проблемы современной педагогики: Сб. науч. ст. ШГПИ.- Шадринск, 2001. – С. 122 -1130.

¹ Ерофеева Т. И. Педагогические условия формирования доброжелательных взаимоотношений у детей старшего дошкольного возраста. – М., 2006.

Целенаправленно организуемый в дошкольном образовательном учреждении предметный мир ребенка представляет собой целостную систему, процесс функционирования которой учитывает половозрастные особенности ее воспитательного воздействия и потенциальную представленность в ней формируемых ценностных отношений дошкольника к Миру при формирования патриотических чувств и основ гражданской идентичности личности.

В качестве педагогических условий, обеспечивающих системную организацию развивающей предметной среды в дошкольном образовательном учреждении, можно назвать и ведущую роль педагога, «одушевляющего» предметный мир в дошкольном образовательном учреждении, раскрывающего возможности развивающей предметной среды и направляющего воздействия ее на личность детей.

Нами разработана примерная целостная предметно-развивающая среда для детей старшего дошкольного возраста, компонентами которой являются эмоционально-ценностная среда, среда светского этикета, среда трудовой деятельности, культурная среда, центральной основой которой является этничность, патриотизм, поликультурность. Она предполагает осознание педагогом: эмоционально-познавательной привлекательности компонентов; их безопасности для физического и нравственного здоровья дошкольника; воспитывающего воздействия и ценностного потенциала каждого компонента предметной среды с особым выделением игрушки как модели реальной действительности и носителя социокультурных норм, традиций и обычаев. Это особенно важно при формировании основ его гражданской позиции, патриотических чувств, усвоения социокультурных норм и национальных традиций.

Технология внедрения модели гражданской идентичности может осуществляться по следующим этапам:

Первый этап — подготовительный. Его цель в формировании у детей интереса к родному краю, гражданским правам, обязанностям, людям разных национальностей.

Второй этап— репродуктивно-поисковый заключается в уточнении, систематизации, обобщении и углублении представлений детей, полученных на первом этапе.

Третий этап — репродуктивно-творческий. Его цель в заключении полученных представлений в повседневной деятельности, в применении их в самостоятельной деятельности, в умении оценить поступки и действия других людей.

Результатом действия этой модели является становление интегрированного качества дошкольника, которое создаст фундамент для дальнейшего становления этого сложного нравственного формирования и обеспечит преемственность на этапе дошкольного и начального образования.

*Syrova Nonna Victorovna,
Moscow, school № 1584, teacher-logopedist
Berezhanskaya Natalya Stanislavovna,
Moscow, school № 1788, psychologist
E-mail: coira@bk.ru*

Non-traditional ways of teaching communication through creativity

*Сырова Нонна Викторовна,
Москва, гимназия № 1584, учитель-логопед
Бережанская Наталья Станиславовна,
г. Москва, гимназия № 1788, педагог-психолог
E-mail: coira@bk.ru*

Нетрадиционные способы обучения рассказыванию через творчество

Универсальные творческие способности это индивидуальные особенности, качества человека, которые определяют успешность выполнения им творческой деятельности различного рода. В основе креативных способностей человека лежат процессы мышления и воображения. Поэтому основными направлениями развития творческих способностей в дошкольном возрасте является развитие продуктивного творческого воображения.

Следует помнить, что воспитание творческих способностей детей будет эффективным лишь в том случае, если оно будет представлять собой целенаправленный процесс, в ходе которого решается ряд частных педагогических задач, направленных на достижение конечной цели.

Программа воспитания и обучения для детей предусматривает большой объём знаний, который нужно им передать, и деятельность наставника состоит в том, чтобы усвоение этих знаний было не механическим, а осмысленным.

Только систематическая работа с использованием дидактических игр и упражнений, занимательного материала, наглядных пособий, даёт свои результаты. Особое место по формированию связной речи и творческого рассказывания отводится применению нетрадиционных методов.

На страницах методической литературы широко освещается опыт практических работников по применению такой нетрадиционной формы обучения рассказыванию, как организации театрально-игровой деятельности дошкольников при пересказе текстов или оставлении рассказов. Однако обращает на себя внимание

тот факт, что из всех известных видов театрализованных игр предпочтение отдавалось играм-драматизациям, т. е. играм, где дети сами (а не куклы) изображали героев литературных произведений. Изучение исследовательской и методической литературы показало, что театрално-игровая деятельность детей рассматривалась лишь с точки зрения ее содержания и общеобразовательного значения. Выдвинутая Н. Карпинской проблема развития способностей в процессе игры-драматизации на основе литературного развития и литературных произведений коснулась, прежде всего, развития творческих способностей.

Н. С. Карпинская, рассматривая игру-драматизацию в качестве средства развития творческих способностей детей, указывает на сходство и различия игровой драматизации и сюжетно-ролевые игры. И в той и другой играющие берут на себя определенные роли и действуют в соответствии с тем, как разворачивается содержание игры. Но в сюжетно-ролевых играх дети отражают впечатления, полученные непосредственно от окружающей действительности, а в играх-драматизациях — впечатления от литературного произведения, отражая жизнь в художественных образах, пересказывая их.

В игре-драматизации инициатива и творчество детей направлено на лучшее выполнение взятой на себя роли. Важно не только что изображается, но и как изображается. В драматизации очень важен качественный результат деятельности.

Драматизировать — значит разыграть в лицах какое-либо литературное произведение, сохраняя последовательность рассказанных в нем эпизодов и передавая характеры его персонажей. Игра-драматизация — деятельность, требующая от дошкольников необходимых для выполнения её способностей, умений, навыков¹.

Игра-драматизация занимает особое место при решении задач художественного воспитания и развития детей дошкольного возраста, что обусловлено ее родством с театром. “В театрализованных играх детей можно видеть переход от игры к драматическому искусству, разумеется, еще в зачаточной форме”, так писал об этом отечественный психолог Б. М. Теплов. Синтетический характер театралного искусства закономерным образом переносится в игру-драматизацию дошкольников. В связи с этим игра-драматизация требует от детей компетентности в различных сферах художественной деятельности (литературной, театралной, театрализованной, изобразительной, музыкальной) и деятельности самопознания.

Действия, производимые детьми в игре-драматизации, более сложны, чем в сюжетно-ролевой игре, при подражании жизненной ситуации. Здесь ребенку необходимо не только воссоздать какой-либо из встречающихся в жизни объек-

¹ Комарова, Т. С. Школа творческого воспитания [Текст]/Т. С. Комарова. – М.: Зимородок: Карапуз, 2006.

тов, но и поставить его в условия, предложенные автором литературного текста. Литературное произведение подсказывает, какие действия следует выполнять, но в нем нет указаний о способах воплощения их движениях, мимике, интонациях. Это, в свою очередь, инициирует проявление детского творчества при подборе изобразительных и выразительных средств создаваемых образов. Сохраняя замысел автора и основную идею художественного произведения, дети привносят в сюжет свои впечатления об окружающей действительности, реализуют свой жизненный опыт. Чем богаче жизненный опыт ребенка, тем ярче он проявляется в различных видах творческой деятельности. Поэтому так важно с самого раннего детства приобщать маленького малыша к театру, литературе, живописи. Чем раньше это начать, тем больших результатов можно достигнуть.

Исследователями А. Г. Гогоберидзе и С. Г. Машевской была предпринята попытка классификации игровых позиций, исходя из индивидуальных способностей и возможностей дошкольников. С опорой на предложенную классификацию разработаны следующие характеристики данных позиций в игре-драматизации.

Ребенок “режиссер” имеет хорошо развитую память и воображение, это ребенок-эрудит, обладающий способностями быстро воспринимать литературный текст, переводить в игровой постановочный контекст. Он целеустремлен, обладает прогностическими, комбинаторными (включение в ход театрализованного действия стихов, песен и танцев, импровизированных миниатюр, комбинирование нескольких литературных сюжетов, героев) и организаторскими способностями (инициирует игру-драматизацию, распределяет роли, определяет “сцену” и сценографию в соответствии с литературным сюжетом, руководит игрой-драматизацией, ее развитием, регламентирует деятельность всех остальных участников спектакля, доводит игру до конца)¹.

Ребенок “актер” наделен коммуникативными способностями, легко включается в коллективную игру, процессы игрового взаимодействия, свободно владеет вербальными и невербальными средствами выразительности и передачи образа литературного героя, не испытывает трудности при исполнении роли, готов к импровизации, умеет быстро найти необходимые игровые атрибуты, помогающие точнее передать образ, эмоционален, чувствителен, имеет развитую способность самоконтроля (следует сюжетной линии, играет свою роль до конца).

Ребенок “зритель” обладает хорошо развитыми рефлексивными способностями, ему легче “участвовать в игре” со стороны. Он наблюдателен, обладает устойчивым вниманием, творчески сопереживает игре-драматизации, любит анализировать спектакль, процесс исполнения ролей детьми и развертывание

¹ Правдов, М. А. Особенности организации двигательной и познавательной деятельности детей дошкольного возраста [Текст]/М. А. Правдов. – М.: Канон+, 2006.

сюжетной линии, обсуждать его и свои впечатления, передает их через доступные ему средства выразительности (рисунок, слово, игру).

Ребенок “декоратор” наделен способностями образной интерпретации литературной основы игры, которые проявляются в стремлении изобразить впечатления на бумаге. Он владеет художественно-изобразительными умениями, чувствует цвет, форму в передаче образа литературных героев, замысла произведения в целом, готов к художественному оформлению спектакля через создание соответствующих декораций, костюмов, игровых атрибутов и реквизита¹.

Таким образом, процесс игры-драматизации возможен, если ребенок:

— имеет опыт восприятия литературных произведений, их переживания и осмысливания;

— имеет опыт взаимодействия с театральным искусством (знает, что такое театр, что такое спектакль и как он рождается, имеет опыт восприятия и переживания театрализованного действия, владеет специфическим языком театрального искусства);

— включается в игровую деятельность соответственно своим способностям и возможностям (ребенок-“режиссер”, ребенок-“актер”, ребенок-“зритель”, ребенок-“оформитель-декоратор” спектакля).

Анализ психолого-педагогических источников позволил выделить такие нетрадиционные средства обучения рассказыванию, как ТРИЗ, мнемотехника, моделирование, песочная игротерапия, аппликация, лепка.

Проанализируем возможности применения данных методов в процессе развития творческих способностей через обучение рассказыванию.

ТРИЗ — теория решения изобретательных задач. Основателем является Генрих Саулович Альтшуллер. Главная идея его технологии состоит в том, что технические системы возникают и развиваются не «как попало», а по определенным законам: эти законы можно познать и использовать для сознательного — без множества пустых проб — решения изобретательских задач. ТРИЗ превращает производство новых технических идей в точную науку, так как решение изобретательских задач строится на системе логических операций.

В настоящее время приемы и методы технического ТРИЗ с успехом используются в детских садах для развития у дошкольников изобретательской смекалки, творческого воображения, диалектического мышления.

Программа ТРИЗ для дошкольников — это программа коллективных игр и занятий с подробными методическими рекомендациями для воспитателей. Все занятия и игры предполагают самостоятельный выбор ребенком темы, материала и вида деятельности. Они учат детей выявлять противоречивые свойства предме-

¹ Правдов, М. А. Особенности организации двигательной и познавательной деятельности детей дошкольного возраста [Текст]/М. А. Правдов. – М.: Канон+, 2006.

тов, явлений и разрешать эти противоречия. Разрешение противоречий — ключ к творческому мышлению.

Цель ТРИЗ — не просто развить фантазию детей, а научить мыслить системно, развивать речь в объяснении, с пониманием происходящих процессов.

Основным средством работы с детьми является педагогический поиск. Педагог не должен давать детям готовые знания, раскрывать перед ними истину, он должен учить ее находить. Обучение решению творческих изобретательных задач осуществляется в несколько этапов.

На этапе изобретательства основная задача: научить детей искать и находить свое решение, доказывать целесообразность и правильность выбора. Изобретательство детей выражается в творческой фантазии, в соображении, в придумывании чего-то нового. Для этого детям предлагается ряд специальных заданий. Например, придумайте новый учебный стул, на котором вам хотелось бы сидеть. Придумайте новую игрушку и др.

Мнемотехника — это совокупность правил и приемов, облегчающих процесс запоминания информации.

Мнемотехника помогает развивать: ассоциативное мышление, зрительную и слуховую память, зрительное и слуховое внимание, воображение.

Примером может служить всем знакомая фраза «Каждый Охотник Желает Знать Где Сидит Фазан», которая помогает запомнить цвета радуги.

Большое место занимает использование мнемотехники в дошкольном возрасте. Для того чтобы выработать у детей с самого раннего возраста определенные навыки и умения, в обучающий процесс вводятся так называемые мнемотаблицы (схемы). Например, в детских садах часто используются алгоритмы процессов умывания, одевания и т. п.

Мнемотаблицы особенно эффективны при разучивании стихотворений. Суть заключается в следующем: на каждое слово или маленькое словосочетание придумывается картинка (изображение); таким образом, все стихотворение зарисовывается схематически. После этого ребенок по памяти, используя графическое изображение, воспроизводит стихотворение целиком. На начальном этапе взрослый предлагает готовую план — схему, а по мере обучения ребенок также активно включается в процесс создания своей схемы.

Экспериментирование тесно связано у дошкольников с практическим преобразованием предметов и явлений. В процессе таких преобразований, имеющих творческий характер, ребенок выявляет в объекте все новые свойства, связи и зависимости. При этом наиболее значим для развития творчества дошкольника сам процесс поисковых преобразований.

Преобразование ребенком предметов в ходе экспериментирования, моделирования теперь имеет четкий пошаговый характер. Это проявляется в том, что

преобразование осуществляется порциями, последовательными актами и после каждого такого акта происходит анализ наступивших изменений. Последовательность производимых ребенком преобразований свидетельствует о достаточно высоком уровне развития его мышления.

Моделирование в дошкольном возрасте осуществляется, в разных видах деятельности — игре, конструировании, рисовании, лепке и др. Благодаря моделированию ребенок способен к опосредованному решению познавательных задач. В старшем дошкольном возрасте расширяется диапазон моделируемых отношений. Теперь с помощью моделей ребенок материализует математические, логические, временные отношения. Для моделирования скрытых связей он использует условно-символические изображения (графические схемы).

Песочная игротерапия позволяет ребёнку или целой группе детей реально создавать картину мира в живом трёхмерном пространстве. Ребёнку предоставляется возможность строить свой личный мир, модель своего микрокосма, ощущая себя его творцом.

Как показали исследования, песочница обладает психотерапевтическим эффектом, помогая ребёнку избавиться от страхов, застенчивости, конфликтности в общении и многих других проблем. Было обнаружено, что негативные эмоции, конфликты и страхи находили своё выражение в песочных картинках в символическом виде. Но постепенно в процессе совместного создания песочных картин все негативные тенденции ослабевали и исчезали — уходили в песок. Отношения у детей становились ровными и гуманными. Известный американский педагог С. Куломзина отмечает, что песочница не только развивает творческий потенциал ребёнка, активизирует пространственное воображение, образно-логическое мышление, тренирует мелкую моторику руки, но ненавязчиво, исподволь настраивает детей на постижение моральных истин добра и зла, строит гармоничный образ мира.

Ребенок в процессе песочной игры имеет возможность выразить свои самые глубокие эмоциональные переживания, он освобождается от страхов и пережитое не развивается в психическую травму.

Изобразительная деятельность имеет большое значение в решении задач комплексного воспитания, так как по своему характеру является художественной деятельностью. Специфика занятий изобразительным творчеством дает широкие возможности для познания прекрасного, для развития у детей эмоционально-эстетического отношения к действительности.

Каждый вид изобразительной деятельности, кроме общего эстетического влияния, имеет свое специфическое воздействие на ребенка. Аппликация, рисование, лепка имеют большое значение для обучения и воспитания детей дошкольного возраста. Они способствуют формированию и развитию многих личностных качеств, психических и эстетических возможностей.

Дети делают множество открытий и создают интересный, порой оригинальный продукт в виде рисунка, конструкции, стихотворения и т. п. (Е. А. Флёрина, Г. В. Лабунская, М. П. Сакулина, К. И. Чуковский, Дж. Родари, Н. А. Ветлугина, Н. Н. Поддьяков и др.). Новизна открытий и продукта субъективна, это первая важная особенность детского творчества.

При этом процесс создания продукта для дошкольника имеет едва ли не перво-степенное значение. Деятельность ребенка отличается большой эмоциональной включенностью, стремлением искать и много раз опробовать разные решения, получая от этого особое удовольствие, подчас гораздо большее, чем от достижения конечного результата (А. В. Запорожец, Н. Н. Поддьяков, Л. А. Парамонова, О. А. Христ и др.). И это — вторая особенность детского творчества.

А. В. Запорожец утверждал, что «детское художественное творчество существует», и обращал внимание на то, что необходимо научиться управлять особенностями его проявления, разрабатывать методы, побуждающие и развивающие детское творчество. Он отводил большую роль занятиям художественной деятельностью, а также всей воспитательной работе с детьми по развитию у них восприятия красоты в окружающей жизни и в произведениях искусства, которое играет большую роль в общем и творческом развитии ребенка. Нельзя не забывать и о том, что искусство дает богатый эмоциональный опыт. Это опыт особого рода: искусство не только вызывает переживание, но и познает его, а через познание чувства оно ведет к овладению им (эмоциональная отзывчивость).

Интерес к изобразительной деятельности детей обуславливается его важностью для развития личности ребенка, и с годами потребность в ней не ослабевает, а все более увеличивается.

Формирование психических процессов и основных видов деятельности взаимосвязано. Восприятие, воображение, память, внимание ребенка, развиваясь в играх и на занятиях, проявляются по-разному, в зависимости от организации его деятельности, зависящей от приемов и средств воспитания и обучения, соответствующих возрасту ребенка.

Одно из условий проявления творчества в художественной деятельности — организация интересной содержательной жизни ребенка: организация повседневных наблюдений за явлениями окружающего мира, общение с искусством, материальное обеспечение, а также учет индивидуальных особенностей ребенка, бережное отношение к процессу и результату детской деятельности, организация атмосферы творчества и мотивация задания. Формирование мотивов изобразительной деятельности от принятия, удержания, выполнения темы, поставленной педагогом, до самостоятельной постановки, удержания и выполнения темы является одной из важных задач обучения. Следующей задачей является формирование восприятия, так как изобразительная деятельность возможна на уровне сен-

сорного восприятия: умения рассматривать предметы, всматриваться, вычленять части, сравнивать с сенсорными эталонами форму, цвет, величину, определять признаки предмета и явления. Для создания художественно-выразительного образа необходимо эмоциональное эстетическое восприятие, развитие у ребенка умения замечать выразительность форм, цвета, пропорций и выражать при этом свое отношение и чувства.

Цель сенсорного воспитания — формирование у детей рационального чувственного познания окружающего мира на основе усвоения сенсорных эталонов. Изобразительная деятельность оказывает непосредственное влияние на развитие сенсорных процессов, образного мышления, воображения, а дошкольный возраст является благоприятным для их развития, и наибольшие возможности открывает именно изобразительная деятельность. Сенсорное воспитание является основой умственного воспитания, обеспечивает развитие и обогащение чувственного опыта ребенка. Сенсорное воспитание — это целенаправленное развитие ощущений и восприятий, с которых и начинается познание окружающего мира.

Таким образом, спектр нетрадиционных средств, используемых при обучении дошкольника рассказыванию чрезвычайно широк, и может использоваться в варьировании и смене видов деятельности, тем самым сохраняя интерес и мотивацию дошкольника.

Дошкольный возраст имеет богатейшие возможности для развития творческих способностей. К сожалению, эти возможности с течением времени необратимо утрачиваются, поэтому необходимо, как можно эффективнее использовать их в дошкольном детстве.

Список литературы:

1. Комарова, Т. С. Школа творческого воспитания [Текст]/Т. С. Комарова. — М.: Зимородок: Карапуз, 2006.
2. Правдов, М. А. Особенности организации двигательной и познавательной деятельности детей дошкольного возраста [Текст]/М. А. Правдов. — М.: Канон+, 2006.

*Chertkoeva Valentina Grigorievna,
Senior Lecturer, North Ossetian State Pedagogical Institute
E-mail: Valgrich50@mail.ru*

Modeling as a method for developing constructive abilities of children preparatory group

*Черткоева Валентина Григорьевна,
старший преподаватель Северо-Осетинский
государственный педагогический институт
E-mail: Valgrich50@mail.ru*

Моделирование как метод развития конструктивных способностей детей подготовительной группы

В последние годы в педагогической теории и практике всё большее значение уделяется вопросам моделирования в работе с детьми дошкольного возраста. В психологических работах перечисляются функции, которые способны выполнять моделирование, становясь компонентом той или иной деятельности, в том числе функции фиксации знаний, обозначения, планирования (Л. И. Айдарова) и эвристическая функция (В. В. Давыдов, А. У. Варданян, Л. М. Фридман и др.)

Мы рассматриваем моделирование как совместное построение моделей воспитателя и дошкольников, что представляет собой активную самостоятельную деятельность, которую воспитатель может использовать наряду с демонстрацией модели. По мере того, как дети начинают осознавать способ замещения признаков, связи между реальными объектами и их моделями, становится возможным привлечение детей к совместной с воспитателем, а затем и к самостоятельной деятельности по моделированию.

В определении Алексея Андреевича Братко приближает по смыслу значение слова «модель» к слову «аналог», поскольку на практике под моделью обычно понимается искусственная конструкция или знаковая система, используемая в качестве аналогичного в природе или социуме предмета или явления: «... под моделью подразумевается искусственно созданное для изучения явление (предмет, процесс, ситуация и т. д.), аналогичное другому явлению (предмету, процессу, ситуации и т. п.), исследование которого затруднено или вовсе невозможно»¹.

Принципиальная особенность метода моделирования, которая отличает его от других методов научного познания, заключается в опосредованном изучении

¹ Братко А. А., Волков П. Т. Моделирование практической деятельности М.: Мысль, 2009. – С. 10.

объекта, проводимое при помощи исследования другого объекта, аналогичного первому. В данном случае аналогию можно рассматривать как существенную связь между данными объектами, основанную на сходстве ключевых признаков отношений между ними. С другой же стороны, аналогией нельзя считать сходство между объектами по случайным признакам.

А. А. Братко и П. Т. Волков рассматривают смысл моделирования как возможность в получении информации о явлениях и признаках, присущих оригиналу, посредством переноса на него определенных знаний, полученных при изучении соответствующей модели. Данный метод основывается на способности мышления человека абстрактно сопоставлять свойства различных объектов, то есть устанавливать аналогии¹.

Методологическое обоснование концепции моделирования состоит в выборе в роли ведущего метода обучения дошкольников математическому содержанию моделирования, преимущественно используемого на каждом возрастном отрезке определенного вида моделирования, более всего соответствующего возрастным особенностям развития мышления и других познавательных процессов. Относительно к возрасту 6–7 лет можно рассматривать конструирование в сочетании с графическим моделированием при постепенном переносе акцента на второе.

Дошкольная педагогика рассматривает использование метода моделирования в двух аспектах:

- в первом случае, моделирование служит тем содержанием, которое должно быть усвоено детьми в результате педагогического процесса;
- во-вторых, моделирование является тем учебным действием и средством, без которого невозможно полноценное обучение².

Моделирование как педагогический метод можно рассматривать в качестве одного из наиболее перспективных методов развития конструктивных способностей, поскольку мышление старшего дошкольника отличается предметной образностью и наглядной конкретностью.

Конструктивная деятельность представляет собой практическую деятельность, направленную на получение определенного, заранее задуманного реального продукта, соответствующего его функциональному назначению. Конструирование относится к числу тех видов деятельности, которые имеют моделирующий характер³.

¹ Братко А. А., Волков П. Т. Моделирование практической деятельности М.: Мысль, 2009. С. 15.

² Венгер Л. А. Роль действий моделирования в генезисе образного мышления // Воспитание, обучение и психическое развитие. М., 2007. - С. 21.

³ Холмовская В. В. Формирование способностей к наглядному моделированию в конструктивной деятельности // Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания / Под ред. Л. А. Венгера. М., 2006. - С. 22.

Согласно федеральным государственным образовательным стандартам РФ в программе дошкольного учреждения развитие познавательной-исследовательской и конструктивной деятельности направлено на формирование правильного восприятия пространства, целостного восприятия предмета, развитие мелкой моторики рук и зрительно-двигательной координации для подготовки к овладению навыками письма; развитие любознательности, воображения; расширение запаса знаний и представлений об окружающем мире¹.

Моделирование как наглядно-практический приём, включает создание моделей и их использование для формирования конструктивных способностей у дошкольников и имеет в своей основе принцип замещения: реальный предмет может быть замещен в деятельности детей другим предметом, изображением или знаком. То, что моделирование является эффективным средством развития конструктивного мышления и способствует активизации процесса развития конструктивных способностей, объясняется тем, что модельный подход к обучению представляет собой возможность изображения понятий в виде вещественных и графических моделей, обеспечивающих наглядно-действенный и наглядно-образный характер обучения.

Виды моделирующих действий в системе формирования конструктивного мышления следующие:

- визуальная оценка предложенных объектов;
- выбор типа модели, соответствующей данной задаче (заданию);
- перевод полученной словесной или визуальной информации в модель выбранного вида (схематическую, графическую, вещественную, мысленную, символическую);
- преобразование модели в соответствии с поставленной целью (учебной задачей);
- анализ полученных результатов на базе соотнесения исходного объекта с конечным;
- перенос полученных результатов на расширенную совокупность объектов данного вида².

Являясь общим средством изучения действительности, моделирование позволяет эффективно формировать такие приёмы умственной деятельности как классификация, сравнение, анализ и синтез, обобщение, абстрагирование, индуктивные

¹ ФГОС дошкольного образования разработан и утверждён советом впервые в российской истории в соответствии с требованиями вступившего в силу 1 сентября 2013 года Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации». Источник: <http://detsadsem.jimdo.com/фгос-в-доу>

² Холмовская В. В. Формирование способностей к наглядному моделированию в конструктивной деятельности // Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания / Под ред. Л. А. Венгера. М., 2006. - С. 169.

и дедуктивные способы рассуждений, что в свою очередь стимулирует в перспективе интенсивное развитие конструктивного мышления. Данный методический подход к обучению конструктивной деятельности на дошкольном этапе является преемственным и способствующим развитию ребенка конструктивных способностей на дошкольном и начальном школьном этапах обучения, поскольку ориентирован на эффективное достижение тех же целей, что и процесс обучения в школе.

Основываясь на нашем опыте работы, отметим, что в процессе конструкторской деятельности детям следует предоставить возможность выбора различных материалов для конструирования, создать все необходимые условия для интересной, плодотворной деятельности, благодаря которым дети смогут с интересом и смелостью делать первые шаги на пути овладения конструированием. В качестве таких условий мы предлагаем создание альбома «Архитектор» с геометрическими формами в трёх проекциях, разнообразные виды конструкторов (деревянные, металлические, кнопочные, магнитные), графические модели, по которым дети учатся строить предметы. Благоприятные условия осуществления систематического обучения, использования разнообразных методов имеет значение для развития не только конструктивных умений и навыков, но и ценных качеств личности ребёнка, его умственных способностей.

Начальный этап работы по развитию конструктивных способностей в процессе использования метода моделирования мы предлагаем начать с ознакомления детей с деталями конструктора, с простейшим анализом построек, видение элементов наглядного моделирования, использование графических моделей.

На следующем этапе целесообразно использовать модели, схемы, шаблоны, трафареты, и моделирование схем действий. Обучение должно быть направлено на умение анализировать графическую модель по детально, стимулирование детей к совместной деятельности. Совместная конструктивная деятельность детей (коллективные постройки, поделки) играет большую роль в воспитании первоначальных навыков работы в детском коллективе.

Речь детей в процессе такой работы обогащается новыми терминами, понятиями, такими, как — брусок, куб, пирамида и другими, которые в других видах деятельности употребляются редко. Дети упражняются в правильном употреблении понятий (высокий — низкий, длинный — короткий, широкий — узкий, большой — маленький), в точном словесном указании направления (над — под, вправо — влево, вниз — вверх, сзади — спереди). В процессе конструктивной деятельности формируются такие важные качества личности, как трудолюбие, самостоятельность, инициатива, упорство при достижении цели, организованность.

Самым сложным этапом является научить детей распознавать и понимать чертежи конструкции, представленные в трёх проекциях, и обучить заранее, обдумывать замысел будущей постройки.

Активное включение метода моделирования в работу обогащает навыки конструктивной деятельности, развивает воображение и творческое мышление. В качестве примера приведем ряд занятий по конструированию с использованием метода моделирования для детей подготовительной группы:

- Составление простейших графических моделей.
- Составление трех моделей одного объекта.
- Графическое изображение готовой постройки.
- Составление графической модели по образцу готовой постройки.
- Составление графических моделей в трех прямоугольных проекциях.
- Художественное конструирование сказки «Царевна-лягушка».
- Составление графических моделей по конструкции.
- Перевод одного вида модели машины в другой.
- Перевод одного вида модели дома в другой.
- Перевод объемной модели в плоскостные изображения.
- Перевод контурной модели в расчлененную.
- Художественное конструирование «Необычный лес».
- Кукла в осетинском народном костюме.
- Строительство дворца (моста) по двум моделям.
- Художественное конструирование «Древнеосетинский «аул»».
- Конструирование осетинской башни по графической модели.

Такие занятия позволяют дошкольникам овладеть конструктивными навыками, эффективно развивают координацию и точные движения, пространственно-образное мышление, повышают их интерес к творческой деятельности, стимулируют желание придумывать новое.

Настоящая работа направлена на получение следующих результатов:

- способность планировать, конструировать по схемам, чертежам;
- технически мыслить;
- работать коллективно (подгруппами, парами);
- творчески фантазировать;
- применять в самостоятельной деятельности приобретённые знания и умения.

Следует отметить, что эффективность данного процесса может повыситься за счет привлечения к нему родителей воспитанников, которые со временем могут выступать в роли главных помощников воспитателей, совместно организовывать и создавать оздоровительную среду и развивать у детей любознательность и познавательные интересы. С родителями следует вести работу по формированию у них правильного отношения к взаимодействию, объясняя значимость тесного сотрудничества с семьей, которое является важным условием эффективности результатов в воспитании у детей этих ценных качеств личности. Родителей следует

познакомить со своими планами по обучению детей конструированию и роли моделирования в этой деятельности. Опираясь на данные нашей практики заинтересованность родителей, которая активизировала их на участие в приобретении материала (конструктора), изготовлении различных чертежей и моделей, проведении совместного с родителями проекта «Владикавказ — город будущего». Развитие взаимоотношений содействовало укреплению доверия, что позволило родителям приобрести определённые полномочия, подвело к использованию способов и средств, необходимых для воспитания ребёнка. Это и составляло цель настоящего общения и сотрудничества.

Изучение и овладение знаниями по развитию конструктивных способностей в процессе использования метода моделирования позволило нам делиться своим опытом с коллегами. Нами был организован и проведен семинар на тему: «Развитие конструктивных способностей для развития самостоятельности и творчества дошкольников». Была составлена картотека игр и упражнений по развитию конструктивной деятельности в процессе моделирования для детей подготовительной группы.

В качестве итогов отметим, что каждый ребёнок уникален, и каждый рождается со способностями, которые можно и нужно развивать. Дети дошкольного возраста обладают огромным желанием творить и получать результат. Создавая необходимые условия для развития конструктивных способностей, мы, таким образом, стремимся помочь ребёнку понять окружающий мир и своё место в этом мире.

Список литературы:

1. Белошистая А. В. Играем и конструируем. М.: Дрофа, 2008. – 60 с.
2. Братко А. А., Волков П. Т. Моделирование практической деятельности М.: Мысль, 2009. – 219 с.
3. Венгер Л. А. Роль действий моделирования в генезисе образного мышления//Воспитание, обучение и психическое развитие. М., 2007. – 155 с.
4. Сущность моделирования. Его значение в развитии дошкольников/Под ред. Е. В. Гончаровой. Пермь, 2004. – 116 с.
5. Холмовская В. В. Формирование способностей к наглядному моделированию в конструктивной деятельности//Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания/Под ред. Л. А. Венгера. М., 2006. – 230 с.
6. ФГОС дошкольного образования разработан и утверждён советом впервые в российской истории в соответствии с требованиями вступившего в силу 1 сентября 2013 года Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации». Источник: <http://detsadsem.jimdo.com/фгос-в-доу/>
7. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2010. – 365 с.

Section 3. History of Education

*Galitsa Evgeniya Vladimirovna, Saratov State University,
postgraduate student, the Department of methodology of education
E-mail: jane1984@inbox.ru*

Opportunities “new” pedagogy of interest formation

*Галица Евгения Владимировна,
Саратовский государственный университет,
аспирант, кафедра методологии образования
E-mail: jane1984@inbox.ru*

Возможности «новой» педагогики по формированию интереса

Вопрос формирования и дальнейшего развития интереса к учебно-познавательной деятельности остается актуальным и на сегодняшний день. Стандарты третьего поколения обязывают преподавателей формировать устойчивый интерес к профессиональной деятельности обучающихся. Но на каких принципах должно строиться формирование интереса, какие факторы влияют на него, как сделать так, чтобы учащийся захотел научиться волновали многих педагогов прошлого. Одним из таких учёных был В. П. Вахтеров со своей теорией «новой» педагогики.

В. П. Вахтеров (1853–1924) настаивал на применении принципиально новых методов педагогики. Самое главное отличие новой педагогики состояло в том, что ее целью было не столько дать обучающимся как можно больше готовых знаний, а научить искать путь к этим знаниям для удовлетворения умственного голода. Данная теория прекрасно подходит для современного обучения, где согласно новым стандартам третьего поколения одной из компетенций, которой должен обладать выпускник — уметь находить нужную информацию, знать, где её можно найти, а готовые знания не имеют высокой ценности.

Своеобразным лозунгом новой педагогики являлось «гармоническое развитие природных задатков ребенка, соответственно со стремлениями ребенка к прогрес-

сивному развитию», но, не используя насилия. В. П. Вахтеров считает, что ребенку присуще стремление к развитию от природы. Но все дети — разные, с неодинаковыми способностями или, если и проявляются похожие способности, но у каждого ребенка в разном возрасте. Обстановка действует по-разному на каждого ребенка. На одного производят впечатления одни явления, на другого — другие. У кого-то больше развит слух, у кого-то зрение. Все эти особенности, конечно, необходимо учитывать педагогу. Каждый ребенок — уникален в своем роде.

На ребенка имеют влияния очень многие *факторы*, начиная с его наследственности, личных переживаний, опыта, но даже большее влияние оказывает внешняя среда, которая способствует развитию индивидуальных, принадлежащих только конкретному ребенку, стремлений. Под внешней средой В. П. Вахтеров подразумевает общество, школу, воспитание. Именно под воздействием этих факторов в ребенке возникает стремление познавать.

Как уже говорилось выше, ребенок уникален и каждый стремится к развитию по-своему, что является основой для прогрессивного развития всей нации. В связи с такими особенностями развития детей новая педагогика требует, чтобы школьное образование было эластичным и давало некий простор для формирования индивидуальных особенностей каждого ученика. Нужно попытаться развить все положительные, ценные наклонности учеников. При этом крайне важно обнаружить наиболее основное, устойчивое стремление ребенка из всех у него имеющихся. Помимо того, что стремление должно обладать устойчивостью во времени, оно еще должно быть весьма оригинальным, что и сформирует индивидуальность ребенка и объединит вокруг этого центрального стремления все остальные интересы и наклонности. Но при выявлении центрального стремления необходимо учитывать те стремления, которые проявлялись раньше, какие есть на данный момент, провести своеобразный анализ, и попытаться по возможности предвидеть, спрогнозировать, что может заинтересовать ребенка в будущем, что сделать весьма проблематично. Преградами, которые стоят на пути определения центрального интереса, являются шаблонные программы, экзамены, формальности, господствующие в школе.

Как упоминалось выше, главное отличие старой педагогики от новой в том, что старая педагогика заботилась только о том, как научить, а новая должна быть направлена на то, чтобы ребенок хотел научиться. Проводя далее анализ, касающийся различий между старой и новой педагогиками, исследователь обнаруживает следующее: если старая педагогика отвечала только на один вопрос — что должен знать и уметь ученик конкретного возраста и класса, тогда как новая педагогика старается ответить на вопрос — что лучше в данный момент времени способствует естественному и нормальному развитию ребенка. Этим положением учёный вновь обращает внимание на тот факт, что ребенку развитие присуще от природы, но его

увлечения могут изменяться во времени и под воздействием различных факторов, поэтому место центра могут занимать разные стремления ребенка.

Другое серьезное отличие старой педагогики от новой состоит в *принципе обучения*. Если официальная школьная педагогика основывает обучение на полном послушании, то новая — на естественном стремлении ученика к прогрессивному развитию и на его интересах как выразителях этого стремления. В связи с этим возникает вопрос — так, каким же образом добиться желаемого результата в обучении. Старая педагогика изобрела только одно внешнее побуждение к послушанию и занятиям — экзамены и дипломы. На наш взгляд, несколько неожиданен вывод, сделанный ученым. По его мнению, сданный экзамен и получение диплома будет означать прекращение дальнейшей научной работы и дает желанное право не заниматься языками и науками, обозначенными в дипломе. Напротив, новая педагогика, следуя заявленному принципу, не нуждается ни в каких внешних искусственных стимулах — экзаменах, дипломах, она опирается на развитие внутренних стимулов, которые логично вытекают из указанного принципа. В связи с этим в основу новой педагогики положено совершенствование человека, его стремление к поиску новых знаний. Мы разделяем точку зрения В. П. Вахтерова, что именно этой идее принадлежит будущее, т. к. она способствует прогрессивному развитию нации и, следовательно, народы, вступающие на такой путь богаче, умнее, просвященнее, здоровее по сравнению с остальными.

*Kuznetsov Vyacheslav Aleksandrovich,
PhD (History), is Director of the South
Ukrainian Education, Science and Technology
History Research Centre named after V. I. Lypsky
E-mail: va-cuznetsov@yandex.ru*

*Kuznetsova Nelya Viktorovna,
PhD (Pedagogy), associate professor,
department of pedagogy, Odessa National
University named after I. I. Mechnikov
E-mail: cuznetsov@meta.ua*

**Urban forestry specialists
training in Odessa: historical
experience and current problems**

*Кузнецов Вячеслав Александрович,
к. и.н., директор Центра научных
исследований по истории образования, науки и
техники на юге Украины имени В. И. Липского.*

E-mail: va-cuznetsov@yandex.ru

*Кузнецова Неля Викторовна,
к. п.н. Одесский национальный университет,
доцент кафедры педагогики.*

E-mail: cuznetsov@meta.ua

Подготовка специалистов урболесоведения в г. Одессе: опыт истории, проблемы современности

Урболесоведение — направление в развитии лесоведческой науки, которое начало развиваться в середине XIX века и окончательно оформилось в наши дни. Предметом его исследования являются дендроагроценозы урбанизированных территорий. Оно изучает закономерности их создания формирования и развития и на основании этого разрабатывает научные основы организации зеленого строительства населенных мест¹.

В г. Одессе в последние десятилетия остро встала проблема ветровалов и снеговалов в дендроагроценозах зеленой зоны города. Проведенные нами обследования показали, что среди пострадавших деревьев не выявлено ни одного здорового экземпляра. Это подтверждает общепризнанное в лесоводческой практике правило, вошедшее во все учебники, что ветровалам и снеговалам подвержены древостои за которыми не осуществлялся квалифицированный уход². В материалах, подготовленных Управлением экологической безопасности Одесского городского совета еще в 2006 году, отмечалось: «В исторической части города 40% деревьев находятся в аварийном состоянии, 90% требуют подрезки и формирования крон. Последний раз полная инвентаризация зелёного фонда проходила в 90-х гг.»³. Однако меры приняты не были по двум основным причинам — нехваткой финансирования и отсутствием квалифицированных специалистов-дендрологов. Поэтому целью данной статьи стало рассмотрение вопросов, связанных с подготовкой таких специалистов

¹ Рысин А. П., Рысин С. А. Урболесоведение. – М.: Товарищество научных изданий КМК, 2012. – 240 с.

² Сеннов С. Н. Лесоведение и лесоводство: Учебник. 3-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Изд-во «Лань», 2011. – 336 с.

³ Материалы брифинга начальника управления экологической безопасности Одесского городского совета – Киндюка Б. В./13.03.2006. WWW. Odessa. ua.

в г. Одессе в XIX ст., которая позволила за короткий период времени превратить вновь созданный город в зеленый оазис среди сухой степи.

Острая нехватка *специалистов* в области садоводства и лесоводства для степной зоны юга Украины обозначилась уже в первые годы существования Одессы. В статье «Взгляд на лесоводство и садоводство Херсонской губернии» М. Кирьяков так описывал работу первых энтузиастов степного лесоразведения: «Первые шаги помещиков наших на поприще садоводства были тяжки. Когда после 1792 года, вновь приобретенные от Турецкой империи за Бугом земли стали раздаваться под заселение, тогда владельцы оных, поустроившись несколько в хозяйстве, стали помышлять о разведении дерев. Лишенные в глухой степи плодов, помещики устремили внимание свое (что и естественно) на плодовые деревья; достать их было трудно, а скудость рук для обработки земли и неумение полагали много препятствий. В последствии помещики побогаче стали думать о разведении дерев лесных, возле домов своих, дабы укрываться под тенью их в знойные летние дни, но и за этими деревьями надобно было посылать далеко на север губернии»¹.

Уже в первой половине XIX столетия трудами выдающихся одесских садоводов и лесоводов — Я. П. Дессмета, В. П. Скаржинского, Н. И. Изнара, организовавших научно обоснованную интродукционную работу, вопросы подбора ассортимента древесных растений для нашей территории и их размножение были в принципе решены. Однако возникла новая проблема — отсутствие специалистов, которые могли бы осуществлять грамотный уход за насаждениями.

Недостаток специалистов остро ощущался во всех отраслях сельскохозяйственного производства и постоянно обсуждался на заседаниях Императорского общества сельского хозяйства южной России (ИОСХЮР):

«Общество желало основать при своей ферме школу для молодых людей, но по недостатку сумм исполнение этого намерения было оставлено. В 1838 году, бывшим Вице-Президентом А. С. Стурдзою была предложена для этой цели другая мера, которая с того же года приведена в исполнение (...). Эта мера состояла в содержании молодых людей бедного состояния в лучших имениях Новороссийского края где они должны были в трехлетний срок изучить главные правила и приемы сельского хозяйства и управления помещичьим имением»². Однако эта мера не решала проблемы подготовки специалистов в достаточном количестве.

¹ Кирьяков М. Взгляд на лесоводство и садоводство Херсонской губернии (с. 719–725)// Сборник статей о сельском хозяйстве юга России извлеченных из Записок Императорского ОСХЮР с 1830 по 1886 год. Составлен И. У. Палимпсестовым.- Одесса: Типогр. П. Францова, 1868. С. 719–725.

² Палимпсестов И. У. Отчет о действиях Императорского Общества Сельского Хозяйства Южной России, в продолжение двадцатипяти-летнего его существования. Составлен секретарем общества И Палимпсестовым.- Одесса: Типография Францова и Нитче, 1855. – С. 49–50.

В своем докладе 9 марта 1848 г. на заседании ИОСХЮР К. Я. Дессмет «... изложил со всею ясностью и положительностью те огромные потери времени и денег, которым, от недостатка опытных садовников, подвергаются в нашем крае помещики и сельские хозяева, занимающиеся садоводством. Эти потери, тем чувствительнее и тем пагубнее в своих последствиях, что уничтожают, так сказать, садоводство в нашем крае, подавая повод утверждать, что разведение садов есть дело, несовместное ни с почвою, ни с климатом страны; тогда как в сущности оно гибнет от невежества тех людей, которые величают себя именем садовников, не имея ни малейшего понятия о том, за что берутся с непростительною самоуверенностью»¹.

Обсудив сложившуюся ситуацию, общество приняло решение:

«1) оно избирает особую комиссию из трех человек, которые известны Обществу по своим практическим познаниям в садоводстве: в составе этой комиссии будут представители всех отраслей садоводства. Комиссия займется составлением программы, по которой будут подвергаемы испытанию садовники. (...)

3) Садовник, подвергнувшийся испытанию комиссии получает от Совета Общества безденежно свидетельство, в котором обозначаются подробно его сведения в садоводстве, основанные на удостоверении гг. членов комиссии. (...)»².

Членами комиссии для проведения испытаний были избраны действительные члены общества: А. Д. Нордман, директор Императорского ботанического сада; К. Я. Дессмет, владелец двух лучших садовых заведений в окрестностях Одессы, известный садовод; И. И. Изнар, директор опытной фермы ИОСХЮР, известный садовод; Ф. Е. Иенш, ученый лесничий и И. П. Хрусталева, бывший главный садовник Одесского ботанического сада³.

В следующем номере Записок Общества⁴ были опубликованы «Предварительные условия и программа для испытания лиц, желающих получить от Императорского общества сельского хозяйства южной России аттестаты садовников». Программа состояла из 6 разделов, включающих 58 вопросов, которые по своему объему, более справедливо назвать темами. Соискатель должен был показать свои знания, умения и навыки в следующих областях знания: правила обработки почвы, разведение фруктовых деревьев, разведение лесных деревьев, цветоводство, ого-

¹ Соколов Г. От Императорского Общества сельского хозяйства южной России, о предпринимаемых им мерах к распространению и упрочению класса опытных садовников в Новороссийском крае и Бессарабии. // Записки ИОСХЮР, 1848, № 3, - С. 207.

² Там же С. 208.

³ Там же С. 209.

⁴ Предварительные условия и программа для испытания лиц, желающих получить от Императорского общества сельского хозяйства южной России аттестаты садовников/Записки ИОСХЮР, 1848, № 4. - С. 378–384.

родничество и виноградарство. По желанию испытуемых можно было получить аттестат по отдельным видам деятельности.

В принципе, нужно констатировать, что ИОСХЮР организовало заочную форму обучения специалистов среднего звена для сельскохозяйственного производства.

Общество также постоянно поднимало вопрос о необходимости подготовки специалистов «с высшими теоретическими познаниями» — ученых садовников и ученых лесоводов. В результате этих действий 9 февраля 1842 года по Высочайшему повелению в Одессе на базе Императорского ботанического сада было учреждено Главное училище садоводства. «Заведение это открыто 9-го Августа 1844 года: положенные по штату 10 человек казеннокоштных воспитанников переведены в училище из Одесского Сиротского Дома; в числе их было 6 человек детей обер-офицерских и 4 человека из мещан (по Уставу требуется принимать в число воспитанников людей всех свободных состояний)»¹. Первоначально планировался трехлетний курс обучения, однако 12 мая 1847 г. был введен новый учебный план, согласно которому, срок обучения увеличен до 4 лет. По окончании теоретической подготовки все студенты обязательно должны были пройти практическую подготовку в Императорском Никитском ботаническом саду. «Во время пребывания в Никитском саду воспитанников Главного Училища, повелено, посылать их на счет доходов сего сада, на экскурсии в страны, прилежащие Черному морю, особенности по южному и восточному его берегу»².

Выпускники Главного училища садоводства, которые оканчивали курс с «полным успехом» получали звание ученых садовников и распределялись в государственные заведения. Ученые садовники пользовались всеми «преимуществами, дарованными в Своде Законов т. XI, разд. III, гл. IV ст. 151, воспитанникам Технологического Института»³.

Об объеме теоретических знаний, которыми должны были овладеть слушатели училища, можно судить уже по перечню изучаемых ими учебных предметов:

«Главное Училище садоводства находится под управлением директора, которым состоит профессор Ришельевского Лицея, А. Д. Нордман: он же преподает Ботанику, Физику, Зоологию, Энтомологию, Минералогию и Геологию. (...) Прочие предметы преподают следующие лица: Закон Божий и Латинский язык — священник Дмитрий Могульский; русский язык — г. Сильвестр Островский; Арифметику

¹ Нордман А. Д. Описание Императорского Одесского сада и взгляд на растительные и климатологические отношения окрестностей г. Одессы (окончание)//Записки ИОСХЮР на 1847, № 8. - С. 147–149.

² Соколов Г. Первый выпуск воспитанников Главного Училища Садоводства//Записки ИОСХЮР. – 1848. - № 5. - С. 518.

³ Там же, С. 519.

и Геометрию — профессор Ришельевского лицея Г. К. Брун; Теорию садоводства — учитель херсонской Семинарии, г. Христофор Гербановский; немецкий язык — домашний учитель, иностранец Вурстер; рисование и черчение, иностранец Осип Колович; при училище состоит садовником иностранец Регнер: он руководствует воспитанников Училища в практических занятиях по части садоводства»¹.

В Главном училище садоводства, по воспоминаниям И. У. Палимпсестова, велась также и научная работа: «... вопрос об обработке земли под лесную растительность и об уходе за нею разрабатывался в этом училище не только практически, но и с научной точки зрения, — и великое дело возможности облесения степей юга России можно считать окончательно разрешенным»². Такое сотрудничество ученых с практиками давало свои плоды. «Надобно сказать, что ботанический сад в последние годы своего существования, под неутомительным надзором бывшего директора училища г. Обниского доведен был до цветущего состояния: его школы древесных и кустарниковых пород были так поставлены и по количеству, и по качеству, что могли выдержать в известном отношении соперничество с заграничными»³.

Однако несмотря на активную и плодотворную работу, Главное училище садоводства решено было перевести в г. Умань (ныне Черкасская обл.).

«Перевод из Одессы в Умань Главного училища садоводства состоялся по представлению бывшего инспектора сельского хозяйства, покойного Д. Н. Струкова, который хотя и составлял некоторые сельскохозяйственные «писания» (компиляции); но научной, столь важной для его поста, подкладки у него не было: по образованию своему он был юрист. И судите, в какую ошибку впал покойный инспектор: главный мотив его ходатайства о переводе училища был тот, будто на южной окраине России не могут расти плодовые деревья и ученикам училища нечему здесь учиться»⁴.

Члены ИОСХЮР очень отрицательно отнеслись к переводу училища, однако препятствовать этому не смогли, их аргументы не были услышаны: «Для всякого ясно: где же и должны пособить своим влиянием наука и оказать свое пособие казна, не гонящаяся за барышами, как не там, где природа менее благоприятствует древесной растительности? Смешно бы было заводить, с научными пособиями и жертвами со стороны казны, древесные питомники там, где сеянцы или корневая поросль в диком виде растут как бурьян»⁵.

¹ Соколов Г. Первый выпуск воспитанников Главного Училища Садоводства // Записки ИОСХЮР. — 1848. - № 5, С. 526.

² Палимпсестов И. У. Мои воспоминания — М.: Типография А. Гатцука, 1879.- С. 38.

³ Там же, С. 40.

⁴ Там же, С. 39.

⁵ Там же.

30 марта 1859 года по Высочайшему повелению Главное училище садоводства было переведено в г. Умань на базу «Царицына сада» (ныне Национальный дендрологический парк «Софиевка» — НИИ НАН Украины), после ряда реорганизаций училище на его основе создан Уманский национальный университет садоводства (03.12.2009).

К сожалению, точка зрения Д. Н. Струкова о ненужности в Одессе специального учебного заведения для подготовки специалистов в области урболесоведения и декоративного садоводства для сухостепных районов возобладала, вопреки здравому смыслу.

Специалисты, подготовленные Главным училищем садоводства, показали свою высокую эффективность, к концу XIX столетия и благодаря их трудам, Одесса стала одним из красивейших городов Российской империи и получила наименование «Южной Пальмиры» и «Жемчужины у моря». Однако на сегодняшний день состояние зеленого убранства города представляет собой жалкое зрелище и серьезную опасность для жителей города.

Более чем за 100 истекших лет в городе так и не удалось создать учебного заведения подобного Главному училищу садоводства. И хотя в Одессе в разные годы работали и работают уникальные выдающиеся дендрологи и лесоводы: Г. И. Танфильев, В. И. Липский, Г. Н. Высоцкий, Г. И. Потапенко, Л. А. Шапошникова, А. З. Жаренко, С. А. Лихидченко, Л. П. Осадчая, Е. Н. Попова, так и не создано системы подготовки специалистов, чем, по-видимому, и объясняется низкий уровень культуры декоративного садоводства и садово-паркового хозяйства в нашем регионе. Исправить это положение без создания системы подготовки специалистов в области урболесоведения и урболесоводства среднего и высшего звена для лесорастительных условий нашего региона, как показывает опыт, будет невозможно.

Список литературы:

1. Кирьяков М. Взгляд на лесоводство и садоводство Херсонской губернии (с. 719–725)//Сборник статей о сельском хозяйстве юга России извлеченных из Записок Императорского ОСХЮР с 1830 по 1886 год Составлен Палимпсестовым.- Одесса: Типогр П. Францова, 1868. – 920 с.
2. Материалы брифинга начальника управления экологической безопасности Одесского городского совета – Киндюка Б. В./13.03 2006. www.Odessa. ua.
3. Нордман А. Д. Описание Императорского Одесского сада и взгляд на растительные и климатологические отношения окрестностей г. Одессы (окончание)//Записки ИОСХЮР на 1847, № 8. – С. 147–149.
4. Палимпсестов И. У. Отчет о действиях Императорского Общества Сельского Хозяйства Южной России, в продолжение двадцатипяти-летнего его существования. Составлен секретарем общества И. Палимпсестовым.- Одесса: Типография Францова и Нитче, 1855. – XIV+362 с.

5. Палимпсестов И. У. Мои воспоминания – М.: Типография А. Гатцука, 1879.- 164 с.
6. Предварительные условия и программа для испытания лиц, желающих получить от Императорского общества сельского хозяйства южной России аттестаты садовников/Записки ИОСХЮР, 1848, № 4. – С 378–384.
7. Рысин Л. П., Рысин С. Л. Урболесоведение. – М.: Товарищество научных изданий КМК, 2012. – 240 с.
8. Сеннов С. Н. Лесоведение и лесоводство: Учебник. 3-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Изд-во «Лань», 2011. – 336 с.
9. Соколов Г. От Императорского Общества сельского хозяйства южной России, о предпринимаемых им мерах к распространению и упрочению класса опытных садовников в Новороссийском крае и Бессарабии.//Записки ИОСХЮР, 1848, № 3, – С. 207–209.
10. Соколов Г. Первый выпуск воспитанников Главного Училища Садоводства//Записки ИОСХЮР, 1848, № 5. – С. 517–527.

*Minullina Elza Ildusovna, Kazan Federal University,
a Candidate of Pedagogic sciences, an Associate Professor,
an Assistant Professor of the Department of
Foreign languages and Interculture
E-mail: elzo4ka78@mail.ru*

The role of Lyabiba Husaniya in the women's moral education: the historical context

*Минуллина Эльза Ильдусовна,
Казанский Федеральный Университет,
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры
иностранных языков и межкультурной коммуникации
E-mail: elzo4ka78@mail.ru*

Роль личности Лябибы Хусании в нравственном воспитании женщины в историческом контексте

Современные условия развития нашего общества стали одной из причин интенсивных нравственных поисков в стремлении к стабилизации общественно-политической жизни в стране, возрождению духовно-нравственных форм общения в духе гражданственности и демократизации. В связи с чем, проблема

влияния личности учителя на нравственное воспитание воспитанников — одна из актуальных проблем.

В педагогической литературе роли учителя в нравственном воспитании уделяется большое внимание. Однако согласно педагогическим взглядам К. Д. Ушинского, Н. И. Пирогова, А. С. Макаренко, в нравственном воспитании велика роль матери, которая является «главным учителем морали». Именно на нравственное воспитание девочек, подготовке их к великой миссии рождения и воспитания детей нужно обращать особое внимание.

По мнению известного русского педагога Н. И. Пирогова, женщине выпала великая миссия рождения и воспитания детей. В нравственном становлении личности большая роль принадлежит роли матери как одного из главных воспитателей детей в семье. В частности, он говорил: «Не положение женщины в обществе, но воспитание ее, в котором заключается воспитание всего человечества — вот что требует перемены. Пусть мысль воспитать себя для этой цели, жить для ... борьбы и жертвований проникнет все *нравственное существование женщины* (выделено нами. — М. Э.), пусть вдохновение осенит ее, ... она узнает, где она должна искать свою эмансипацию»¹.

Таким образом, большое значение в нравственном становлении личности играет не только преемственность традиций предшествующих поколений, но и личность учителя, в особенности роль матери. В педагогике существует мнение, что на учителях лежит особая ответственность за моральное развитие и воспитание школьников в более широком смысле и что в какой-то степени это должно происходить до достижения учащимися зрелости. Воспитанники становятся честными потому, что с ними честно обращаются, и становятся заботливыми, так как ощущают заботу о себе. Такого рода нравственное воспитание входит в обязанности всех учителей, так как они — образцы поведения с созданием нравственной обстановки в своих классах, нравственное воспитание происходит постоянно.

С изучением и переосмыслением истории педагогической мысли татарского народа вполне обоснованно исследование проблемы роли личности учителя в нравственном воспитании личности в период конца XIX — начала XX веков.

В 80-е годы XIX века в Казанской губернии появилось общественно-политическое движение джадидизм. Вопрос женского образования занимал важное место в джадидизме, ибо без преодоления неграмотности, невежества и культурной отсталости татарских женщин нельзя было вести речь о свободе и равноправии женщины в татарском обществе. Неграмотная и культурная отсталость женщин

¹ Пирогов, Н. И. Избранные педагогические сочинения/Н. И. Пирогов; сост. А. Н. Алексюк, Г. Г. Савенок. – М.: Педагогика, 1985. – С. 29.

понималась как одна из причин дискриминации татарской женщины. Практически каждая женщина конца XIX века, ступившая на стезю общественной жизни, получала образование благодаря занятиям с родителями или родственниками, слушая украдкой занятия шакирдов.

В данной статье мы более подробно остановимся на личности Лябибы Хусани, посвятившей всю свою жизнь воспитанию и образованию татарских девушек. Важной составляющей в целях обучения в мектебе было нравственное становление «будущих матерей нации», в открытой одной из первых мектебов для татарских девочек в Казани в 1904 году.

Ученицы Лябибы Хусани вспоминают своего педагога как требовательно, справедливого человека, обладающего большой симпатией и обаянием. Согласно воспоминаниям бывшей ученицы Лябибы Хусани Х. Шараф (Сагидовой): «В нужный момент она считала своим долгом помочь всем тем, кто в этом нуждался. Если у кого-то в жизни случалось радость или горе, она от всей души принимала участие. Как мать, с сердцем, полным любви, она спешила с добрым советом к каждой из нас. Поэтому мы все ее очень любили»¹.

В мектебе для татарских девочек Лябибы Хусани в качестве одного из методов нравственного воспитания применялась *этическая беседа*.

Согласно воспоминаниям бывшей ученицы Лябибы Хусани Х. Ж. Мансуровой (Валиуллиной): «Также «Лябиба апа с большой теплотой относилась к девушкам, приезжавшим к ней учиться из деревни. Она каждую из них приглашала к себе, беседовала с ними, давала ценные советы, вдохновляла на учебу»².

Эффективность проведение этических бесед имеет актуальность в любое время вне зависимости от исторической эпохи. Согласно воспоминаниям профессора В. Ш. Масленниковой: «Моя бабушка, как и Лябиба ханум со своими воспитанницами, проводила этические беседы со мной в детстве, эффективность которых я испытала в своей последующей семейной жизни. Моя бабушка всегда говорила мне о трех вещах, необходимых для успешной семейной жизни. Этим трем правилам я придерживаюсь всегда:

1. *День семьи всегда должен начинаться с завтрака.* На столе должно быть все, вплоть до молочника. У нас сохранился тот молочник с военных времен, несмотря на голод и разруху. Бабушка всегда говорила мне: «Бар, кызым, өстәлне эзерлә!»

2. *Муж всегда должен видеть свою жену красивой:* «Никогда не просыпайся вместе с мужем! Просыпайся раньше! Приведи себя в порядок, сделай макияж и ложись вновь!»

¹ 2391 т. Хөсәения Ләбибә Һади кызы Казандагы Л. Хөсәения ачкан кызлар мектебе (1904–1918) тарихы буенча материаллар. - Б.73–74.

² Там же.

3. *Нет ничего прекраснее для мужчины запаха «чистовымотого» (выделено нами — М.Э.) женского тела: «Никакие духи не будут прекраснее, чем запах чистого тела!»*

Использование этических бесед с каждой ученицей в отдельности как метода нравственного воспитания свидетельствует о стремлении Лябибы Хусании к индивидуализации процесса нравственного воспитания. Известный педагог А. Н. Хузиахметов считает, что: «Чем развитие общество, тем большее значение для индивида (в значении единичного) приобретает процесс индивидуализации. Происходит переориентация социальной потребности: акцент переносится на отдельную личность. ... Главная особенность индивидуализации состоит в том в постижении и развитии уникального и неповторимого. При этом индивидуальный субъект является целостной системой, а не суммой частей его составляющих. Диалектическое единство целого и части составляет уникальную и неповторимую целостную систему — индивидуальное целое»¹.

И вот мы видим, что Лябиба Хусания применяла индивидуальную этическую беседу в качестве основного метода нравственного воспитания, что, несомненно, было прогрессивным явлением в опыте нравственного воспитания девочек в период конца XIX — начала XX веков.

Таким образом, на основе вышесказанного мы приходим к выводу, что Лябиба Хусания — одна из первых женщин-просветительниц периода конца XIX — начала XX веков, посвятившая свою жизнь воспитанию и образованию квалифицированных педагогов для татарских женских мектебов и нравственному воспитанию будущих «матерей татарской нации», стремившихся перенять самые лучшие нравственные качества своего педагога и выбрав личность наставницы в качестве нравственного идеала. Личность Лябибы Хусании играла важную роль в нравственном становлении своих учениц. Воспитанницы стремились перенять наилучшие качества своего преподавателя: гуманизм, милосердие, доброта, стремление к познанию, справедливость, трудолюбие, сумевшими занять достойное место в семье и татарском обществе: выпускница мектебе Лябибы Хусании Зайнап Исмагилова-Гиззатуллина — человек с интересной судьбой: закончив мектебе Лябибы Хусании, обучает девочек. Помимо преподавательской деятельности, Зайнап ханум воспитывает дочь. Ее дочь Роза Лукманова во времена великой Отечественной войны лечит раненых, награждена орденами и медалями.

Но мы хотели бы закончить высказыванием известного профессора Масленниковой Валерии Шамильевны: **«Я являюсь непосредственным и достоверным свидетелем эффективности нравственного воспитания, которое**

¹ Хузиахметов, А. Н. Социализация и индивидуализация личности школьника /А. Н. Хузиахметов. – Казань: ГУП «Полиграфическо-издательский комбинат», 1998. – С. 80–81.

получали девочки в мектебе Лябибы Хусании» (выделено нами — М. Э.), что реально подтверждает эффективность выбранной методики обучения и воспитания Лябибы Хусании рубежа XIX — XX веков.

Section 4. Intercultural aspects of Education

*Bogatyrev Andrey Anatoljevitch, Tver State University,
professor, the Faculty of Pedagogy,
doctor of philological sciences
E-mail: bogatyria@land.ru*

*Tikhomirova Anastasiya Vladimirovna, Tver State University,
PhD student, the Faculty of Pedagogy,
E-mail: innova86@mail.ru*

Pedagogical and psychological correctives approach in teaching World Cultures

*Богатырев Андрей Анатольевич,
Тверской государственный университет,
профессор, педагогический факультет,
доктор филологических наук
E-mail: bogatyria@land.ru*

*Тихомирова Анастасия Владимировна,
Тверской государственный университет,
аспирант, педагогический факультет,
E-mail: innova86@mail.ru*

Педагогический и коррекционный потенциал коммуникативного подхода в аспекте профессионализации преподавания культур мира

Статья включает в себя ретроспективный экскурс в отношении педагогических воззрений на содержание и методологию преподавания учебного курса «Основы религиозных культур и светской этики» (сокращенно — ОРКСЭ), способствовавших генезису профиограммы и психограммы преподавателя означенного курса, а также обоснование коммуникативно-аксиологической со-

ставляющей современного образа преподавателя ОРКСЭ как профессионального коммуникатора. Аксиологический и коммуникативно-прагматический аспекты профессионализации обучения культурам мира и профессиональной адаптации преподавателя ОРКСЭ рассматриваются в связи с разработкой педагогического и коррекционного потенциала *коммуникативного и культуроведческого подходов* применительно к оценке коммуникативной личности и уровня профессиональной компетентности преподавателя культур мира.

Начало 2010-го года в системе школьного образования России во многом стало поворотным моментом в связи с официально закрепленным возвращением в систему школьного образования воспитательной функции. Речь идет об экспериментальном введении курса ОРКСЭ в расписание занятий с учениками четвертых и пятых классов общеобразовательной школы России¹. Учебный курс состоит из шести альтернативных модулей, один из которых не считается религиозоведческим (светская этика).

Ярко выраженный межпредметный и синтетический характер учебного курса ОРКСЭ (как в целом, так и на уровне отдельных модулей обучения), осознаваемая и остро переживаемая необходимость в научной обоснованности впервые введенных программ, учебных курсов и педагогических практик потребовали выбора определенных научных ориентиров. В самом начале первенство среди рекомендуемых научных инстанций было закреплено за *культурологическим подходом* к материалу изучения. В этом выборе виделись гарантии *соблюдения дистанции* со стороны школы как светского общеобразовательного учебного заведения по отношению к деятельности религиозных организаций по катехизации населения. Одновременно в означенном выборе ориентира виделись определенные гарантии *понимания* как связующего и базового компонента высокой важности, как в *плане содержательного исследования* религиозоведческого, культуроведческого компонента в составе шести содержательных модулей ОРКСЭ, так и в *плане решения прагматических задач* курса. Заметим, вопрос об изучении различных конкурирующих актуальных форм социально-приемлемого и социально одобряемого поведения в России по-прежнему остается предметом рассмотрения семиологии, культуроведения и социальной герменевтики.

На начальном этапе введения нового учебного курса ОРКСЭ (блока из 6 модулей) было широко распространено мнение о том, что содержание обучения должно соответствовать вузовским программам курсов культурологии, религиоведения, специальных культуроведческих дисциплин. В методическом плане особый драматизм освоению нового учебного курса придавали попытки трансли-

¹ Об учебном курсе «Основы религиозных культур и светской этики» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.prosv.ru/umk/ork/info.aspx?ob_no=20402 (дата обращения: 08.04.2014).

ровать в стихию инновационного образования продуктивные накопления старой (догматической и неподкритичной) школы воспитания периода комсомолизации как формы идеологической и организационной монополизации молодежного сознания. В то же время изначально предложенный к курсу ОРСКЭ методический арсенал в виде набора инновационных (активных и интерактивных) форм освоения учебного материала вступал в противоречие не только с устаревшей стилистикой воспитания и регулирования межличностных отношений в школе, но также отчасти и с характером изучаемого религиозно-конфессионального материала.

Постепенно в результате обращенности учебных занятий к решению прикладных задач воспитания (этика — прикладная философия) и в особенности педагогических практик началось формирование новой педагогической концепции курса, обусловленной воздействием прагматических факторов. Прагматика курса отвечает изначально принятой формуле: «знакомство обучающихся с основами православной, мусульманской, буддийской, иудейской культур, основами мировых религиозных культур и светской этики; развитие представлений младшего подростка о значении нравственных норм и ценностей; обобщение знаний, понятий и представлений о духовной культуре и морали, полученных обучающимися в начальной школе, и формирование у них ценностно-смысловых мировоззренческих основ, обеспечивающих целостное восприятие отечественной истории и культуры при изучении гуманитарных предметов на ступени основной школы; развитие способностей школьников к общению в полиэтнической и многоконфессиональной среде на основе взаимного уважения и диалога во имя общественного мира и согласия.»¹

По мере разработки и становления собственно культуроведческого (а также краеведческого и регионоведческого) компонента в составе учебного курса и педагогических практик углублялось и становилось все более очевидным определенное противоречие в методологических установках академических культурологических штудий и конструктивных педагогических практик, направленных на решение задач по обеспечению доброжелательного межкультурного межличностного общения на основе понимания и взаимного уважения, а также предотвращению возможной стигматизации отдельных учащихся по расовому, языковому, национально-культурному принципам. Вопрос о сути и формах просвещения и месте и роли науки в формировании лучшего общества проявился вновь. Вопрос этот может быть рассмотрен в ряде проекций — проекции в область мировой философии культуры (религии) и общей методологии гуманитарных наук, про-

¹ Об учебном курсе «Основы религиозных культур и светской этики» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.prosv.ru/umk/ork/info.aspx?ob_no=20402 (дата обращения: 08.04.2014).

екции в область научной культурологии, проекции в область педагогики и психологии межкультурного межличностного (конфликтного/бесконфликтного) общения. Последняя проекция представляется наиболее существенной с точки зрения уточнения профессиограммы и психограммы преподавателя ОРКСЭ.

Социально-коммуникативная действительность общения управляется в моменты выбора точки баланса на оси «свобода — культура». Культура и свобода осознаются в рефлексии оснований человеческого поведения. Отметим в означенной связи то обстоятельство, что методологическая традиция культурологии, структурной, генетической, контрастивной и классификационной апеллирует к схемам детерминизма, натурализма, прогрессистской диалектики, и в целом — монизма и регионального преференциализма (е. г. «Европоцентризм») в трактовке содержания понятия «культура», его истоков, схем становления, борьбы противоречий, развития и эволюции. Как отмечает Ю. А. Сорокин, «любое «-центрическое» отношение вольно или невольно пытается представить себя в качестве исходной точки отсчета, автономной и независимой от других «центров» и в силу этого конкурирующей с ними. Это отношение и автоаксиологично: оно признает свою ценность, но сомневается в других, ибо претендует на уникальность, как это и положено эготической точке зрения»¹. Вследствие указанного обстоятельства требование научности (на уровне обеспечения «знаниевой» компонентны учебного курса) и требование эффективности (на уровне практической готовности учащихся к общению и конструктивному взаимодействию в полиэтнической и многоконфессиональной среде) образовали достаточно напряженную биполярную эллипсоиду педагогической и культурологической методологической рефлексии. Преподаватель как образцовый межкультурный коммуникатор должен обладать культуроведческими знаниями в поддержку коммуникативного события взаимопонимания, согласования, согласия, организации конструктивного взаимодействия, но не должен приносить взаимопонимание, согласование, согласие в жертву эготической культурологической мифологии.

На определенном витке рефлексии культурологическое и культуроведческое познание утрачивают синонимичность. Культуроведение предполагает любовь к культуре и ее носителям. В данном случае противоположность двух ветвей одного древа не должна объясняться противопоставлением знания номотетического знанию идеографического. Противопоставление антропофильного культуроведения антропоцентричной культурологии², по-видимому, здесь более соответствует сути. На занятиях с детьми должна царить над всеми другими *педагоги-*

¹ Сорокин Ю. А. Неканоническая русистика: статьи, заметки и реплики. – Москва: Изд-во Института проблем риска, Информационно-издательский центр «Бон Анца», 2009. – (223 с.). С. 12.

² Ibidem, 12–18.

ческая рефлексия, по необходимости включающая в себя на правах подчиненных узлов мысли и культурологическую, и культуроведческую, и метакоммуникативную, и собственно коммуникативную.

Изучение чужой культуры и чужой коммуникативной культуры — не одно и то же¹. В этой связи логично формируется задача познать чужую коммуникативную культуру как аксиологически нормированную деятельность общения, что в свою очередь означает познать, освоить, «пройти» ее как квест². Заботясь об основах взаимопонимания во имя мира и согласия, педагог должен и сам практиковать принципы оптимальной организации конструктивного межличностного взаимодействия.

Английские исследователи выделяют в особую группу рискованные/нерекомендуемые в межкультурной коммуникации коммуникативные акты суждения и высказывания, так называемые ‘ice-makers’³. Конструктивный потенциал межкультурного диалога реализуется в основном при опоре на другие темы, приемлемые в общении с носителями адресной культуры (‘ice-breakers’), но даже одно неосмотрительно сказанное слово может подорвать доверие к говорящему.

В контексте разработки схем и стандартов общения в полиэтнической и многоконфессиональной среде на основе взаимного уважения и диалога *коммуникативное вето* затрагивает и ряд научных культурологических истин. В частности бесполезно в плане формирования доверительных межличностных деловых отношений указывать на свою принадлежность (к более богатой в том или ином отношении) культуре, подчеркивать принадлежность собеседника к (сравнительно новым и поздним) национальным, профессиональным образованиям, подчеркивать участие определенных третьих этнических групп в онтогенезе народности или вспоминать эпизоды исторических катастроф. В этой связи в арсенал продуктивных схем обучения культуре бесконфликтной коммуникации вводится максима (а) «Если научное представление о неравенстве культурных доминионов мешает мне увидеть в собеседнике человека, то тем хуже для такого научного

¹ Ирисханова, К. М. Межкультурная коммуникативная компетенция и учебно-методический комплекс для вузов неязыковых специальностей/К. М. Ирисханова//Вестник МГАУ. — Вып. 538. — М., 2007. — С. 27–28

² Тихомирова А. В. Коммуникативный квест как прообраз современной учебной программы по иностранному языку в неязыковом вузе // XL Международная научно-практическая конференция “Проблемы современной педагогики в контексте развития международных образовательных стандартов”. 30 января – 5 февраля 2013г. Одесса 2013г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://gisap.eu/node/18922> (дата обращения: 08.05.2014).

³ Tomalin B., Nicks M. The World’s Business Cultures and How to Unlock Them. – Thorogood, 2007. – pp. 165, 215, 246 etc.

представления»¹. В то же время в арсенал продуктивных схем межкультурного общения вводится и максима (b) «Прежде, чем воспринять отказ как обиду, мне следует попытаться понять культурную обусловленность отказа». Ниже приводятся список из семи «антинаучных» принципов успешного межкультурного общения, призванных предотвратить использование деструктивно заряженных высказываний и намеков в межкультурной коммуникации.

Семь конструктивных «антинаучных» принципов-пресуппозиций педагоги успешного эгалитарного межкультурного общения

(1) Ни одна культура не раньше и не выше другой.

(2) Ни одна культура не выводима из другой.

(3) Универсальный знаменатель культурности не вводится/не рассматривается в виде конкретного содержательного конструкта

(4) Культуры мира не проходят одинаковые стадии и этапы развития.

(5) Культуры мира не движутся в некоем общем направлении.

(6) Культуры мира не состоят в отношении «субстрат/суперстрат»

(7) Все культуры мира равны; ни одна культура не больше и не меньше другой.

Следует отметить, что приведенный перечень принципов бесконфликтной коммуникации ни в коем случае не имеет своей целью отрицать достоинство и положительную значимость достижений мировой культурологии, пусть даже отчасти не свободной от эголизма доминирующей регионоцентричной и этноцентричной парадигмы. Приведенный перечень принципов эгалитарного межкультурного общения обладает определенной значимостью в первую очередь с точки зрения разработки методик тестирования² и оценки корректности дискурса (психологической и коммуникативной культуры) преподавателя мировых религиозных культур и светской этики (шире — мировых культур) в мультикультурной аудитории учащихся.

¹ Богатырёв А. А. Некоторые педагогические новации инновационного курса «Основы религиозных культур и светской этики» // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2012. – № 2. – С. 122–132. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://eprints.tversu.ru/3533/> (дата обращения: 08.05.2014). С. 129.

² Богатырёв А. А., Тихомирова А. В. Элементы диагностики профессиональной компетентности и профессионально важных качеств преподавателя ОРКСЭ на курсах переподготовки учителей // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2013. – № 4. – С. 59–75. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://eprints.tversu.ru/3826/> (дата обращения: 08.05.2014); Богатырёв А. А. Тестирование профессионально важных качеств будущих преподавателей ОРКСЭ на курсах переподготовки учителей // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 2; URL: <http://www.science-education.ru/116-12732> (дата обращения: 15.04.2014).

*Kendirbekova Zhanar Khaidarovna
The Karaganda State University of the name
of academician E. A. Buketov, associate professor,
the Department of social work and social pedagogy
E-mail: zhanaret@mail.ru*

The peculiarities of the transmission of cultural values to the younger generation

*Кендирбекова Жанар Хайдаровна,
Карагандинский государственный университет
им. академика Е. А. Букетова,
доцент, кафедра социальной работы и социальной педагогики
E-mail: zhanaret@mail.ru*

Особенности трансляции молодому поколению ценностей культуры

Проблема организации эффективного межнационального общения в условиях глобализации и одновременное понимание важности сохранения национальной картины мира каждого отдельного народа как уникального способа адаптации и осмысления мира актуализирует определение позиций относительно обеспечения этносоциальной стабильности общества. Стратегия в области ее решения представляет собой одно из серьезных направлений социальной политики любой страны в силу представленности практически в каждой из них пестроты межкультурных связей. Становится важным выявление методологической сущности процесса включения взрослеющей личности в систему межкультурных отношений при условии формирования, прежде всего, этнокультурной толерантности с одновременно создающей позицией индивида к культуре народа, с которым он себя идентифицирует. Речь идет об этнокультурно-позитивной адаптированности личности. Ее формирование возможно при четко согласованном взаимодействии социальной системы (с обязательным учетом подструктуры образования) и этнических групп.

Анализ культуры с точки зрения исторического развития общества показывает, что сущность системы составляют оценки деятельности по преобразованию среды через сознание полезности, результативности, сбалансированности активности и пассивности. Эта своеобразная квинтэссенция определена понятием «ценности».

Генезис ценностей в истории развития культуры не отрицает ранее выработанные способы деятельности, а представляет собой своего рода регулятор, связывающий различные области общественной жизни: экономическую, политиче-

скую, морально-этическую, духовную и др. «Всякая ценность — это предметная форма проявления социальных отношений»¹. Определение отражает суть развития человеческого общества, его связей внутренних (инсоциальных) и внешних (со средой обитания). «Надорганичность» (П. Сорокин) культурных ценностей позволяет вычлениить специфичность человеческой деятельности и подчеркивает положение о том, что культура есть результат совокупной деятельности людей.

Согласно Т. Парсонсу, культура не зависит от ситуативных предпочтений субъекта социального действия и не может быть редуцирована полностью к социальным отношениям². Следовательно, она не есть общество одновременно. Культура вырабатывается либо подавляется им через созидание или разрушение системы ценностей. Мы считаем, что она — явление частично зависимое от развития социальных связей общества (Э. Маркарян, В. Давидович, З. Файнбург) и частично влияющее на них через выработанные и заложенные в культуре ценности и нормы, как отражение этих ценностей (А. Арнольдс, Л. Коган, Н. Злобин).

Трансляция культуры молодому поколению становится возможной на основе той информации, которая заложена в ценностях, что позволяет интерпретировать последние в качестве *средства* культуры.

Большинство исследователей, изучая ценности в контексте системного анализа, сходятся во мнении, что это основной компонент в механизме социального регулирования (М. Каган, И. Кон, Э. Маркарян, Н. Победа и др.)

А. Здравомыслов дает следующее их определение: «обособившиеся в ходе развития самой истории, благодаря разделению в сфере духовного производства, интересы»³. Согласно ему, ценности представляют собой проверенные временем устойчивые образования как результат осмысления людьми своей деятельности. По мнению Я. Гилинского, данная категория — «выражение отношения человека к тем или иным объективным и значимым для людей свойствам объектов» и «средства, которыми располагает общество, социализируя своих членов»⁴, одновременно. В этом смысле ценности — то, что дается человеку извне в процессе социализации в лоне культуры, которая представляет ему емкое выражение отношения к деятельности предыдущих поколений, как данность, с одной стороны, и то, что вырабатывается в процессе жизни индивида, как субъективное отношение к этой данности, личностная оценка культу-

¹ Малинин Г.В. Мировоззренческие и социокультурные основания межнационального согласия: Дис. ... докт.филос. н.—Алматы, 1997.

² Schmid V. The Concept of Culture and Its Place within a Theory of Social Action.//Muhch R., Smelsey N. S. Theory of Culture – Berkeley, Los Angeles, Oxford, 1992.

³ Здравомыслов А. Г. Потребности. Интересы. Ценности. М.: Политиздат, 1986.

⁴ Человек и общество. Проблемы социализации индивида. Ученые записки. Вып. IX.— Л.: Изд-во ЛГУ, 1971.

ры — с другой. При всем многообразии интерпретационных взглядов можно выделить следующие подходы.

Философы, психологи, социологи рассматривают ценности и с позиции выявления как некоего субъективного качества индивида и группы (С. Алисимов, А. Здравомыслов, А. Гулыга, С. Клакхон), и с позиции их объективной природы, представляющей собой определенную внешнюю данность (А. Ручка, Н. Лапин, В. Гуд, А. Берtrand). Существует также точка зрения, что ценности — синтез объективного и субъективного (Э. Юсупов, М. Примов, М. Хан, Я. Гишинский). Н. Чавчавадзе указывает по этому поводу, что культуротворческая деятельность субъекта, его собственная оценка бытия является определяющим звеном в их объективации в культуре.

Субъективный культурно-жизненный опыт, аккумулированный в мировоззрении личности, есть результат процесса социального транслирования ценностей культуры. Он отражается в реальном поведении и позволяет судить о состоянии культурно-средового влияния. Основная проблема заключена в уровне индивидуального принятия и понимания ценностей и обозначается в категории «ценностные ориентации». В этой связи выделение учеными (Д. Узнадзе, П. Шихирев, Дж. Дэвис и др.) таких образований как установки в качестве результата взаимодействия личности и общества ставит задачу соотношения понятий «ценностные ориентации» и «социально-культурные установки».

Термин «*ценностные ориентации*» введен Т. Парсонсом для обозначения социальных способов действия, несколько отличных, по его мнению, от личностных, но вместе с тем взаимосвязанных с ними. Согласно данной концепции, индивид при определении линии поведения каждый раз находится в ситуации выбора, представленного субъективным мнением и наличествующими в обществе применительно к ситуации нормами относительно социально приемлемой деятельности.

Современное представление сущности категории «ценностные ориентации» все чаще находит свое отражение в следующем понимании: «комплекс духовных детерминант деятельности», характеризующийся как «субъективное преломление (личностный смысл) социальных жизненных ценностей в индивидуальном сознании» (В. Филоненко). Б. Додонов отмечает, что ценностные ориентации «возникают в результате их предварительной положительной оценки», но их сформированность проявляется, «когда субъект запроектировал ... овладение ими»¹. Согласно М. Хан, они «отражают относительно устойчивое и социально обусловленное, избирательное отношение к объектам как ... ценностям»².

¹ Додонов Б. И. Эмоция как ценность. М.: Политиздат, 1978.

² Хан М. М. Этнорегиональные особенности ценностных ориентаций личности: Автореф. ... канд. социол. н. — Алматы, 1993.

Анализ изложенных взглядов на природу рассматриваемой категории предполагает возможной интерпретацию: *ценностные ориентации* отражают стремление субъекта к овладению какой-либо ценностью либо их совокупностью, всегда четко осознаваемое; выделение из всей системы ценностей личного комплекса и преломление его в своем поведении.

Согласно деятельностному подходу, структура личности представляет собой иерархию соподчиненных видов человеческой деятельности, реализуемых индивидом в процессе жизни. Эту иерархию также составляет весь сложный комплекс лежащих в ее основе мотивов и потребностей. Следовательно, деятельностная активизация личности обеспечивает субъективную оценку того, что представлено в культуре как ценность, и способствует содействию в формировании ценностных ориентаций личности при известной доле средового влияния на ее организацию: «ценностно-ориентированная внутренняя позиция ... возникает ... в результате организации общественной практики, в которую он (субъект) включен»¹.

В свою очередь, теория установок предоставляет возможность более тщательного изучения сущности включения личности в систему общественных отношений. Содержание понятия «*установки*» выражает результат опыта личностно-социального взаимодействия. Данные психические состояния обеспечивают некоторую внутреннюю «готовность ... к совершению определенной деятельности»². А. Здравомыслов и В. Ядов характеризуют их как социально значимые регуляторы поведения. Определения позволяют судить об установках как социально обусловленном отношении к какому-либо объекту или явлению (И. Кон), как осознанию, оценке и готовности действовать (Г. Андреева) в определенной ситуации. Выявляя сложность их природы, П. Шихирев отмечает, что «начиная с М. Смита, утвердилось представление о трехкомпонентной структуре ... : когнитивный, эмоциональный, поведенческий компоненты»³. *Социальные установки* определяют деятельность человека, как аккумулятор предшествующего опыта. Это не только собственный жизненный опыт, но и опыт окружающих, так как установки формируются в процессе социализации.

Возникает вопрос об их соотношении с ценностными ориентациями в структуре личности. Ю. Сычев утверждает, что на основе установки «возникает деятельность определенного характера»⁴. Однако она детерминируется также и совокупностью мировоззренческих убеждений индивида, сформированных

¹ Фельдштейн Д. И. Психология становления личности. – М.: Межд. педагогическая академия, 1994.

² Здравомыслов А. Г. Потребности. Интересы. Ценности. М.: Политиздат, 1986.

³ Шихирев П. Н. Социальная установка как предмет социально-психологического исследования // Современная социальная психология США. – М., 1979.

⁴ Сычев Ю. В. Микросреда и личность. – М.: Мысль, 1974.

посредством предыдущего социального опыта и усвоения социально приемлемой деятельности с точки зрения нормативно-ценностного содержания. Ж. Тощенко и С. Харченко акцентируют внимание на представленности концепций желаемого в данном психическом образовании, влияющем и на содержание социальных целей и интересов, и на социальное настроение¹. Происходит фиксация отношения к конкретному явлению, объекту или виду общения. *Ценностные ориентации есть гораздо более сложная система, формируемая на основе и посредством совокупности отношений (или установок)*. Они выступают в качестве регулятора (Ю. Арутюнян), отличного от установки, отражая усвоенность личностью некоей системы ценностей. Это проявляется во взаимосвязи, а иногда и во взаимозаменяемости тех запросов, потребностей и устремлений, которые составляют базу ценностных ориентаций.

Следовательно, *установки представляют собой переходный этап, на котором происходит преломление в сознании и выработка субъективного отношения индивида к тому, что преподносится со стороны в качестве ценностей*. Постепенность формирования личностно-ценностного ориентирования требует четкой организации деятельности в области приобщения к опыту социально-культурного взаимодействия на каждом отдельном этапе, поскольку отражается на его успешности в целом.

Определение сущности понятий «установки» и «ценностные ориентации» делает необходимым уточнение терминов «этнокультурные и общечеловеческие установки» и «этнокультурные и общечеловеческие культурно-ценностные ориентации». За основу избираются концепции В. Семенова и Ж. Тощенко, что позволяет представить данные категории следующим образом.

Этнокультурные и общечеловеческие культурные установки отражают психическое состояние, обеспечивающее индивидуальную внутреннюю готовность к принятию этнического либо общечеловеческого компонентов культуры через ознакомление с комплексом ценностей и определенную деятельность в этих системах. *Этнокультурные и общечеловеческие культурно-ценностные ориентации* есть результат опыта социально-культурного взаимодействия, выражаемый в принятии этнокультурной социальной роли и определенной позиции в ситуации межкультурного взаимодействия.

Следует подробно остановиться на сущности этнических и межэтнических установок, поскольку важным является определение их взаимосвязи во влиянии на развитие личностного аспекта восприятия этнокультурной социальной действительности.

Этнические установки имеют место, когда человек, действуя в любой сфере жизнедеятельности, осознает, оценивает и поступает как личность, включенная

¹ Тощенко Ж. Т., Харченко В. С. Социальное настроение. – М.: Академия, 1996.

в этническую группу. Поведение индивида преломляется сквозь призму сформированности его этнокультурной идентичности, а он сам выступает носителем ценностей какой-либо этнической группы.

Межэтнические установки — установки на взаимодействие (позитивное или негативное) с представителями иных этнических общностей в любой сфере жизнедеятельности — от личного общения с людьми иной национальности до восприятия явлений, элементов истории, культуры, типов социально-культурного развития. Поведение индивида в этом случае направляется определенной готовностью к межэтническому взаимодействию.

Очевидна тесная взаимосвязь между данными видами установок и зависимость их становления от характера социального воздействия на личность, специфики ее этносоциализации. Именно опыт взаимодействия (социальный и, особенно, индивидуальный) оказывает влияние на поведение индивида как во внутри-, так и в межэтнических отношениях и проецирует его этнокультурно-ценностное ориентирование.

Представляется возможным предложить следующий механизм формирования культурно-ценностных ориентаций личности (рис. 1).



Рис. 1. Механизм формирования культурно-ценностных ориентаций личности

Суть механизма состоит в соотношении этнокультурного и общекультурного на основе приоритетности первого, поскольку показанная выше степень осознания индивидом ценности культуры зависит от характера сформированности этнической самоидентификации. Главным компонентом этой структуры выступает область формирования ценностных установок как в восприятии ценностей этнокультуры, так и общечеловеческих ценностей в силу того, что установки являются основным звеном в проектировании поведения человека, а следовательно, и его ценностных ориентаций. Подтверждается необходимость учета этнокультурного компонента в трансляции ценностей культуры. При этом важна четкая взаимосвязь и взаимообусловленность средств, используемых в сфере ценностного ориентирования. Их влияние не должно быть изолированным, а иметь четкое соотношение в применении.

Таким образом, процесс трансляции ценностей культуры может быть детально спроектирован при условии учета предопределенности культурно-ценностных ориентаций личности индивидуальными установками поведения, формирующимися в процессе социализации. При этом выявляется приоритетность этнокультурного компонента по отношению к общечеловеческому в контексте включения личности в систему культуры. Результативность механизма возможна при условии целенаправленной педагогической организации системного средового влияния на процесс формирования культурно-ценностного ориентирования личности.

*Stepanova Galina Semenovna, Voronezh State Pedagogical University,
Candidate of Psychological Sciences,
Docent of Department of General and Pedagogical Psychology
E-mail: gsstepanova@mail.ru*

Personality characteristics of multicultural education teacher

*Степанова Галина Семеновна, Воронежский государственный
педагогический университет, кандидат психологических наук,
доцент кафедры общей и педагогической психологии,
E-mail: gsstepanova@mail.ru*

Личностные особенности педагога поликультурного образования

Современные проблемы разработки и внедрения основ поликультурного образования с необходимостью должны учитывать специфику личности, а кон-

кретно, особенности этнокультурного самосознания или этнической идентичности современных учителей. Кроме того, следует считать безусловным, что социальный опыт педагогов должен соответствовать стремительно изменяющемуся социокультурному окружению, педагог должен быть максимально включен в современную ситуацию. Учитывая, что в современной школе работают учителя разных поколений, прошедших социализацию в разные исторические периоды, возникает проблема подготовки нового поколения педагогов, включенных в современную культурно-историческую ситуацию, активно направленных на решение современных проблем образования, обладающих необходимыми личностными качествами, для которых толерантность, или принятие учащегося в любой его «инаковости» будет нормой. Ключевым механизмом формирования этого качества мы рассматриваем формирование позитивного отношения к многообразию этнических культур на основе формирования непротиворечивого, отрефлексированного, позитивного этнокультурного самоотношения.

Термин «multicultural education» (поликультурное образование) сформулирован в западной (в первую очередь, американской) интеллектуальной культуре в 1970-е годы. Современная трактовка понятия «поликультурное образование» вызывает споры и сомнения. «Международная энциклопедия образования» (The International Encyclopedia of Education, 1994) ограничивает его рамками национальной, расовой, этнической культуры и видит его цель в воспитании толерантного отношения к другим культурам, в выработке знания и понимания различий и сходств между ними. В таком случае «поликультурное образование» синонимично «полиэтническому»¹. Наиболее исчерпывающее и лаконичное определение понятия поликультурного образования рассматривает его как педагогический процесс, в котором репрезентированы две или более культуры, отличающиеся по языковому, этническому, национальному или расовому признаку, предполагая целый репертуар требований к личности педагога.

Обсуждение российским научным сообществом проблем поликультурного образования позволяет выделить несколько ключевых аспектов его разработки. Основой поликультурного образования, как отмечает Е. Н. Яркова², является осмысление мира культуры как единого и, в то же время, многообразного, что представляется сложной задачей. Для ее решения необходим особый, диалогический способ мышления. Такой способ мышления не задан человеку изначально, а требует своего формирования. Нам представляется перспективной точка зрения, что оптимальная образовательная стратегия возможна при условии соедине-

¹ Гаганова О. К. Поликультурное образование в США: теоретические основы и содержание. URL: <http://portalus.ru>.

² Яркова Е. Н. Философия поликультурного образования и ее альтернативы//Топос. Литературно-философский журнал. URL: <http://www.topos.ru/article/2130>.

ния принципов монокультурности и поликультурности, их взаимной коррекции, равновесия. Понимание поликультурного образования предполагает, в первую очередь, особый образ мышления, основанный на идеях свободы, справедливости, равенства, а так же понимание его как процесса приобщения учащихся к богатству мировой культуры при условии, что очень важно, последовательного усвоения ими знаний о родной и общенациональной культурах. Последнее положение является, на наш взгляд, наиболее актуальным, т. к. невозможно «погружение» в культурное многообразие без глубокого знания собственной культуры. Это положение имеет исторические корни. Например, анализ творчества известного историка, общественного деятеля Н. И. Новикова (годы жизни 1744–1818 гг.) позволил увидеть приоритетность в общественном сознании изучения отечественной культуры как механизма воспитания патриотизма еще двести с лишним лет назад. Рассуждая о пользе путешествий в чужие края, Н. И. Новиков писал в журнале «Покоящийся трудолюбец» (1784–1785), что надо прежде узнать свое Отечество; россиянин должен вникнуть в древний вкус многих старинных кремлевских строений, прежде, нежели рассматривать станет Луврскую колоннаду, или прежде должен удивляться монументу великого не только в России, но и в целом свете мужа (т. е. Петра), нежели будет столбенеть при воззрении на тюильрийские статуи.

Ключевой фигурой в реализации принципов поликультурного образования является личность учителя. Педагог как представитель старшего поколения играет ведущую роль в передаче этнокультурного опыта и этнокультурных ценностей подрастающему поколению, способствуя интеграции учащегося в сложную структуру современного полиэтничного российского общества. Эффективность передачи такого опыта зависит от особенностей включения самого педагога в современную социокультурную ситуацию, от особенностей осознания учителем себя представителем этнокультуры, понимания оснований этнического самоопределения, а также степени позитивности и толерантности межкультурных установок. Сегодня наблюдается изменение ценностной сферы российских учителей в сторону приоритета таких ценностей, как социальный порядок, уважение традиций, безопасность семьи, самодисциплина, социальная власть, авторитет. Но при этом наблюдается устойчивое стремление принимать мир таким, какой он есть, пытаясь скорее сохранить, чем изменить его¹. Наше исследование подтверждает это положение.

Предпринятое нами исследование этнического самосознания учителей выявило ведущий характер этнической идентичности и низкую ценностную значимость космополитических установок. Гражданская идентичность несколько

¹ Лебедева Н. М., Татарко А. Н. Культура как фактор общественного прогресса. - М., 2009. - 408с

уступает этнической по степени выраженности. Такие данные были получены в результате ранжирования учителями категорий, отражающих религиозную, этническую, гражданскую, региональную идентичности, а также космополитические и «общепланетарные» установки. Категории расположились в следующей последовательности: «Я — русский» (среднее значение ранга — 2,40), «Я — россиянин» (2,49), «Я православный (3,16), «Я житель города...» (3,65), «Я житель планеты Земля» (4,0), «Я космополит» (5,5). Выборку испытуемых составили 60 человек — учителей г. Воронежа и г. Старого Оскола Белгородской области. Возрастной состав группы: до 30 лет — 10%, от 35 до 50 лет — 70%, старше 50 лет — 20%, мужчины составили 7% от выборки. Преобладающее большинство испытуемых отнесло себя к русской национальности, что объясняется этнической однородностью региона.

Одной из важнейших задач, стоящих сегодня перед современным педагогом, является формирование у учащихся межкультурной толерантности. Данные нашего исследования показывают определенную противоречивость толерантных установок самих педагогов. Учителям предъявлялся ряд утверждений, требующих согласия или несогласия с ними. Проанализируем некоторые из результатов. Так, с утверждением: «Когда люди различных национальностей живут рядом, общество богаче и культурнее», согласны 79% учителей; 92% учителей поддерживают утверждение, что «Представители других национальностей имеют право на свой собственный образ жизни, только если это не создает трудностей для моего народа». При этом с утверждением: «Жители коренной национальности должны иметь больше прав, чем мигранты или представители некоренных народов», согласны 35% педагогов, а с утверждением — «Некоторые национальности, которые живут на одной территории с моим народом, представляют угрозу его культуре», — согласны 39,5% учителей. Но при этом утверждение: «Власти должны запретить переселение людей других национальностей в местность, где я живу», поддерживают лишь 16% учителей. Из результатов видно, что принятие и положительное отношение к факту полиэтничного соседства сочетается у педагогов с выраженной установкой на приоритет и активную защиту своих национальных интересов. Противоречивость толерантных установок усиливается противоречивостью в области этностереотипов, а именно, сочетанием в самоописании прямо противоположных качеств (добрые — злые, ленивые-трудолюбивые, приветливые — равнодушные). Такие данные свидетельствуют о неотрефлексированном, неопределенном самоотношении, что, на наш взгляд, проявляется и в непоследовательном отношении к представителям других культур. Исходя из вышесказанного, отчетливо обозначается проблема потребности в более эффективной подготовке будущих учителей к деятельности в условиях поликультурного об-

разования и разработке эффективных обучающих технологий. Образовательный ресурс педагогического вуза располагает большими возможностями в этом плане.

Если вновь сделать экскурс в историю¹, то следует обратить внимание, что использование мобилизационного ресурса образования в России в конце XIX — начале XX века было направлено на актуализацию русской идентичности. Укрепление любви к Родине, преданности Отечеству и Престолу становится главной воспитательной целью, в частности, курса истории уже в начальных гимназических классах. Программа старших классов предусматривала формирование представления об историческом пути развития русского народа. Причем формируемый образ русского народа, или образ «Мы» состоял как из позитивных, так и негативных характеристик, что говорит о формировании самокритичной рефлексии и объективно являлся условием, движущей силой саморазвития.

В прикладных психолого-педагогических исследованиях достаточно широко обсуждается важность формирования готовности, умения будущих учителей работать в поликультурной среде, что является содержательной стороной поликультурного образования. Г. В. Давлякамова, Г. Ю. Нагорная, Л. Б. Шиповская² отмечают трудности в формировании у будущих педагогов таких умений, как способность к самоопределению в культуре, педагогический такт и соблюдение традиционных национальных норм этикета. Можно сказать, что наименьшей динамике подвергаются глубинные, психологические структуры, или осознание себя включенным в культуру, осознание состояния культуры и отношения к ней. Фактически — не происходит актуализации собственного этнического самосознания, или, не обнаруживает себя этническая идентичность.

На наш взгляд, основной причиной современных трудностей в подготовке будущих учителей к работе в условиях поликультурного образования является недостаточное использование такого потенциала учебной деятельности для актуализации этнической идентичности будущих педагогов как учет и моделирование в учебном процессе психологических механизмов формирования феномена. Во многих исследованиях осуществляется лишь расширение и углубление знаний об этническом своеобразии, особенностях как своей, так и других культур, что способствует в основном просвещению в этнокультурной области. Практически не затрагиваются личностные структуры или собственная этническая идентичность. Необходимо помнить, что этническая идентичность, в силу своей при-

¹ Матвеев А. В. Мобилизация русской идентичности в конце XIX - начале XX веков: на материалах Вологодской губернии: автореферат дис. ... кандидата исторических наук. – Москва, 2011. – 24 с.

² Степанова, Г. С. Этническое самосознание студенческой молодежи как культурный потенциал возрождения России (монография)/Г. С. Степанова. – Воронеж. гос. пед. ун-т. – Воронеж, 2002. – Деп. в ИНИОН РАН 17.07.2002. - № 57361.- 199 с.

роды, может по-разному стимулировать социальное поведение. При общении в полиэтничной среде, потенциал идентичности выше, чем в мононациональной, но не всегда реализуется. При этом в силу глубинности, значимости этнического знания и его иррациональной природы, этническая идентичность подвержена стихийной, нерегулируемой динамике и обладает сильнейшим эмоциональным потенциалом. Результатом актуализации может быть как пробуждение интереса к истории, особенностям своей и других культур, так и националистические настроения, и межнациональные конфликты. Кроме того, процесс актуализации этнической идентичности и вне межэтнических контактов в силу ее механизма формирования (в результате сравнения, противопоставления, идентификации) может сопровождаться усилением этноцентрических тенденций, явлениями межэтнической интолерантности.

Проанализированные выше положительные и отрицательные стороны актуализации этнической идентичности ставят проблему регулирования этого процесса в учебной деятельности, или создания условий, способствующих усилению позитивных и преодолению негативных последствий актуализации.

В нашем эмпирическом исследовании, в котором приняли участие студенты младших курсов Воронежского государственного педагогического университета, в качестве конкретного условия для достижения поставленных выше задач были выбраны лекционно-семинарские занятия по курсу «Этнопсихология» и «Психология межнационального общения», разработанные автором. Содержание этих курсов, учитывая, что студенты недостаточно активно включены в этнокультурные контакты (несмотря на то, что в последнее время миграционные процессы размывают преобладающее русское население Воронежской области) позволило нам смоделировать не столько ситуацию межэтнических контактов, сколько ситуацию межкультурного сравнения и противопоставления.

Стратегия обучения, направленная на актуализацию этнической идентичности будущих педагогов заключалась, прежде всего, в том, что при организации учебного процесса, с одной стороны, создавались условия, которые позволяли студенту последовательно пройти путь от приобретения этнокультурных знаний к осознанию их личностной значимости и далее к формированию потребности в их дальнейшем углублении. С другой стороны, регулирование ситуации межкультурного сравнения и, как его продолжения, — противопоставления, достигалось с помощью организации содержательной стороны учебных дисциплин, которая позволила избежать антагонистического, этноцентрического противопоставления познавательных структур «Мы» — «Они». Логика изложения шла от анализа особенностей национального характера, привычек, особенностей различных культур с исследованием их глубинных исторических детерминант, к анализу особенностей русской культуры (преимущественное большинство слушателей отнесли себя по самоопределению к русской

национальности), также с уточнением исторических и религиозных детерминант. Затем, в рамках семинарских занятий осуществлялось «погружение» в этнокультурное «Я». Такая стратегия соответствует стратегии формирования этнической идентичности в онтогенезе. Известно, что вначале в сознании формируется представление о «других» или образ «Они», затем в результате сравнения и противопоставления появляется представление о своей общности или чувство «Мы» и далее происходит идентификация или формируется этнокультурное «Я»¹. Достижение поставленной цели происходило на трех уровнях: повышение когнитивной информированности (когнитивный уровень — научиться думать); выработка этнокультурной чувствительности (эмоционально-аффективный уровень — научиться чувствовать); повышение поведенческой компетентности (коммуникативный уровень — научиться взаимодействовать в ситуации межкультурной коммуникации).

В результате созданных условий в процессе учебной деятельности были достигнуты значительные изменения в осознании студентами важности этнокультурных проблем. При этом студенты констатировали расширение сферы самосознания и эмоциональную значимость этнокультурного знания, как о других культурах, так и о себе, а так же демонстрировали установки на межэтническое общение на основе равноправного партнерства. В частности, если в начале исследования этноним (как показатель актуализированной этнической идентичности), или самоназвание «Я — русский» встречался только у 7,5% студентов экспериментальной группы, то при повторном опросе (с помощью методики Куна-Макпартленда) этноним был обнаружен у 33,8% студентов. При этом студенты проявили также гражданскую идентичность: у 25,2% опрошенных студентов встречались ответы «Я — россиянин» или «Я — гражданин России» (по сравнению с 5,3% в начале исследования).

Таким образом, важнейшими современными проблемами поликультурного образования является создание психологических условий включения педагогов в этот процесс и учет особенностей их личности, а также необходимость подготовки будущих педагогов, которая предполагает как этнокультурное просвещение, так и актуализацию собственной позитивной этнической идентичности студентов.

Список литературы:

1. Гаганова О. К. Поликультурное образование в США: теоретические основы и содержание. URL: <http://portalus.ru>.
2. Яркова Е. Н. Философия поликультурного образования и ее альтернативы // Топос. Литературно-философский журнал. URL: <http://www.topos.ru/article/2130>.

¹ Романова О. Л. Развитие этнической идентичности у детей и подростков. - Дисс. канд. психол. наук. - М., 1996.

3. Лебедева Н. М., Татарко А. Н. Культура как фактор общественного прогресса. – М., 2009.
4. Матвеев А. В. Мобилизация русской идентичности в конце XIX – начале XX веков: на материалах Вологодской губернии: автореферат дис. ... кандидата исторических наук. – Москва, 2011.
5. Степанова Г. С. Этническое самосознание студенческой молодежи как культурный потенциал возрождения России (монография). – Воронежск. гос. пед. ун-т. – Воронеж, 2002. – Деп. в ИНИОН РАН 17.07.2002. – № 57361.
6. Романова О. Л. Развитие этнической идентичности у детей и подростков. – Дисс. канд. психол. наук. – М., 1996.

*Kormiltseva Alevtina Leonidovna,
Elabuga Institute of Kazan Federal University,
the Faculty of Foreign Languages
E-mail: kormilcevaa@mail.ru*

*Tarasova Fanuza Harisovna,
the Institute of Philology and Intercultural
communication of Kazan Federal University*

Lexical features of set expressions coding female intelligence in the Russian and English languages

*Кормильцева Алевтина Леонидовна,
Елабужский Институт Казанского Федерального
Университета, факультет иностранных языков*

E-mail: kormilcevaa@mail.ru

*Тарасова Фануза Харисовна,
Институт Филологии и Межкультурной коммуникации
Казанского Федерального Университета*

Лексические особенности устойчивых выражений, кодирующих женский интеллект, в русском и английском языках

Язык — важнейший способ формирования знаний человека об окружающем мире. Результаты человеческих познаний фиксируются в слове. По мне-

нию Н. Ф. Алефиренко, кодируются знания главным образом в языковой семантике¹.

Языковая, то есть видимая через призму языка, картина мира состоит как из сетки грамматических и семантических категорий, с помощью которой носители языка интерпретируют действительность, так и из конкретных характеристик предметов, в которых устойчивые представления сочетаются с оценками и образцами поведения².

Лексическая составляющая, по нашему мнению, несомненно, представляет огромный интерес в плане раскрытия и интерпретации в двух разноструктурных языках такого понятия, как женский интеллект.

Объектом нашего внимания являются устойчивые выражения, фразеологизмы, паремии и афоризмы, так или иначе обозначающие женский интеллект, отобранные методом сплошной выборки из одноязычных и двуязычных фразеологических словарей, словарей русских и английских пословиц и поговорок, афоризмов. Предметом анализа послужили их лексические особенности. Объект избран не случайно. Паремнологический фонд языка — важный источник интерпретации, так как большинство пословиц — это прескрипции-стереотипы народного самосознания, дающие достаточно широкий простор для выбора с целью самоидентификации³. Содержа в весьма лаконичной форме житейскую логику, моральные правила и нормы, паремии обобщают народный опыт и представляют возможным лингвистам выявить отношение каждого этноса к миру в целом⁴. Афоризмы же являют собой не обобщение народной мудрости, а сугубо личное восприятие картины автором, потому вызывают интерес.

Существуют различные средства создания интеллектуальной характеристики женщины в устойчивых выражениях русскоязычного и англоязычного народа. Перед нами ставилась задача выбрать ключевые слова, зафиксировать наиболее популярные лексические средства обрисовки умной или глупой женщины. Уместно, проанализировав лексикографический материал, выделить те лексические составляющие, которые указывают на интеллектуальную состоятельность, либо несостоятельность референта-женщины.

¹ Алефиренко Н. Ф. Современные проблемы науки о языке: Учебное пособие / Н. Ф. Алефиренко. — М.: Флинта: Наука, 2005. — 416 с.

² Бартминьский Е. Языковой образ мира: очерки по этнолингвистике / Пер. с польского. М.: Индрик, 2005. — 528 с.

³ Телия В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М., 1996.

⁴ Кириллова И. В. Языковая репрезентация концепта «глупость» в русской паремнологической картине мира / И. В. Кириллова // Актуальные проблемы лингвистического образования: Сб. матер. V-й Международной науч. конф. / Отв. ред. А. В. Карышева. — Самара: Самарская гуманитарная академия, 2009. — С. 179–182.

Необходимо отметить закономерность, сразу бросающуюся в глаза уже на стадии отбора материала: в русском языке таких единиц гораздо больше, чем в английском, что, вероятно, говорит о том, что оценочный компонент в русском менталитете более выражен. При первичном анализе материала прослеживается наличие оценочного компонента в выбранных единицах. Представляется возможным выделить лексемы с отрицательной и положительной оценкой.

По данным «Русского семантического словаря», в современном языке, для обозначения лица женского пола, существует 8 общеупотребительных лексем: бабушка, дама, девочка, девушка, женщина, старуха, тетья. Особо стоит отметить, что историческая перспектива изучения вербализаторов концепта «женщина» предполагает включение в поле анализа и номинации «баба», хотя современные толковые словари выводят ее за пределы кодифицированного литературного языка¹. Исследователи отмечают тот факт, что слово «баба» имеет скорее негативную коннотацию. По свойствам баба — здоровая, работающая, грубая, необразованная, «простая», ее облик сексуально привлекателен². Данная лексема является довольно часто встречающейся в интересующей нас группе: *бабы хоромы недолго живут; у бабы семь пятниц на неделе; бабе хоть кол на голове теши; бабы умы разоряют дома; баба, что мешок: что положишь, то и несет*³.

Как известно, пословицы зачастую строятся на контрасте. Следовательно, одним из самых популярных приёмов сопоставления является антонимия на разных уровнях. Прежде всего, следует говорить о лексической антонимии, где противопоставление идёт на уровне языковых и контекстуальных антонимов.

Лексическая антонимия часто представлена контекстуальными антонимами, наиболее популярную пару составляют «ум» — «красота». При этом ум обозначает позитивное понятие, а красота — контекстуальный антоним, который ему противопоставит: *у нас женщины тем и сохраняют свою красоту, что никогда ничего не думают*⁴; *ум и красота — не одного поля ягоды; красива — еще не умна*⁵; *women are vain: they'd rather be pretty than have a good brain*⁶.

¹ Ефремов В. А. Динамика русской языковой картины мира: вербализация концептуального пространства «мужчина – женщина»: Дис... доктора филол. наук. Санкт-Петербург, 2010. – 406 с.

² Ожегов С. И. Словарь русского языка. Изд. 12-е. – М: Русский язык, 1978. – 846 с.

³ Даль В. Пословицы русского народа. В 3т. – М: Русская книга, 1996. – 2080 с.

⁴ Женщина, жизнь, любовь. Pro и Contra: Афоризмы, мысли, софизмы, цитаты и изречения великих и невеликих людей./сост. Шевляков М. – М: Терра – Книжный клуб, 1999. – 528 с.

⁵ В. И. Даль. Пословицы русского народа [Электронный ресурс]. URL: http://dic.academic.ru/contents.nsf/dahl_proverbs/ (дата обращения: 8.04.2014)

⁶ Browning D. C. Everyman's Dictionary of Quotations and Proverbs. – Lnd: Dent, NY: Dutton, 1952/- 526 p.

Для рассматриваемых выражений характерна также метафоризация действительности. Интересно, что для метафорического переноса выбираются практически все сферы жизни человека, сравнение женщины и женского ума с одушевленными предметами, неодушевленными, среди которых:

— животные, используемые достаточно часто в хозяйстве: курица, утка, свинья (характерно для русского языка). Эти животные часто используются в хозяйстве, поэтому вошли в русские народные сказки, пословицы, поговорки, фразеологизмы. Нередким в русском языке является сравнение женщины с «курицей», не по внешним данным, а как раз с точки зрения интеллектуальных особенностей женского ума: *курица не птица, а баба не человек; курицей родилась — уткой не станешь; женщина что курица: дай пинка — и образумится; курице не быть петухом, а бабе — мужиком; скажешь курице (бабе), а она всей улице*¹. Такое представление о женском уме, как о недоразвитом, часто встречающееся явление в обыденном мужском менталитете. Хотя в английском языке такое сравнение не характерно. Здесь присутствует сравнение с другими животными, не курицами: *women are like elephants to me; three women, three geese and three fogs make a market; women in state affairs are like monkeys in glass-houses*².

Помимо лексемы «курица», в русском языке представлен еще ряд лексем-зоонимов, типа «ослица», «гусыня», «овца», «свинья», «утка»: *глупа как гусыня*³; *как овца круговая; тупая как овца; умница как пестрая курица*⁴.

— незнакомое и недостижимое: *кругла лицом как глупая луна*⁵; *women are as wavering as the wind; a woman's mind and wind change oft*⁶.

— библейские образы: *глупая как Валаамова ослица*⁷.

— неодушевленные образы: *перекати-поле — бабий ум; женские умы — что татарские сумы*⁸.

¹ Даль В. Пословицы русского народа. В 3т. – М: Русская книга, 1996. – 2080 с.

² Fergusson R. The Penguin Dictionary of Proverbs. – Middlesex, England: Penguin Books, 1995. – 331 p.

³ Квеселевич Д. И. Русско-английский фразеологический словарь. М.: Рус. яз., 2000. 705с.

⁴ Холманских И. В. Компаративные фразеологические единицы с компонентом-зоонимом (на материале русского и болгарского языков): Дис. (Приложение). Тюмень, 1999.

⁵ Бирих А. К. и др. Словарь русской фразеологии: Историко-этимологический справочник/А. К. Бирих, В. М. Мокиенко, Л. И. Степанова. СПб., 1999.

⁶ Browning D. C. Everyman's Dictionary of Quotations and Proverbs. – Lnd: Dent, NY: Dutton, 1952/- 526 p.

⁷ Бирих А. К. Русская фразеология. Историко-этимологический словарь/А. К. Бирих, В. М. Мокиенко, Л. И. Степанова: под ред. В. М. Мокиенко. М.: Астрель, АСТ, Люкс, 2005. 926с.

⁸ В. И. Даль. Пословицы русского народа [Электронный ресурс]. URL: http://dic.academic.ru/contents.nsf/dahl_proverbs/ (дата обращения: 8.04.2014)

— атрибуты женского труда: *бабий ум -бабье коромысло: и криво, и зарубисто, и на оба конца; семь топоров вместе лежат, а две прялки врозь; знай, баба, свое круглое веретено, свое дело*¹.

— имена собственные: *велика Федора, да дура, а Иван мал, да удал; бесплодная Арина (Арина бесплодная)*²; *как умная Маша; Маша с Уралмаша; смыслит как Аксинья в апельсинах*³; *Dumb Dora; giddy Gertie; dizzy Lizzie*⁴.

— сравнение с образами значимых или значительных людей: *умна как попова свинья; умница как попова курица*⁵.

Как видно, лексическая составляющая подается нам через образное сравнение. Известно, что сравнение является одним из самых активных способов создания фразеологических единиц. Также оно представляет яркий способ выражения оценки. Цель образного сравнения состоит в том, чтобы дать характеристику объекта сравнения, актуализировать его определенные свойства: *кругла лицом как глупая луна*⁶; *women are like elephants to me; women in state affairs are like monkeys in glass-houses*⁷.

Отметим, что фразеологические образы, используемые в английском и русском языках для характеристики интеллектуальных состояний женщины, имеют как общечеловеческий, так и этнокультурный характер. В обозначении интеллектуальных способностей женщины средствами фразеологии, паремииологии и афористики между сопоставляемыми языками имеются определенные сходства, заключающиеся в употреблении в составе устойчивых выражений тех или иных лексических компонентов: зоонимов, названий конкретных предметов (чаще в компаративных выражениях).

Итак, нам удалось выделить лексемы часто используемые для обозначения «неумной женщины» в русском языке: «баба», «кума», «женщина», «жена»,

¹ В. И. Даль. Толковый словарь живого великорусского языка [Электронный ресурс]. URL: <http://v-dal.ru/> (дата обращения 26.04.2014)

² Бирих А. К. и др. Словарь русской фразеологии: Историко-этимологический справочник/А. К. Бирих, В. М. Мокиенко, Л. И. Степанова. СПб., 1999.

³ Бирих А. К. Русская фразеология. Историко-этимологический словарь/А. К. Бирих, В. М. Мокиенко, Л. И. Степанова: под ред. В. М. Мокиенко. М.: Астрель, АСТ, Люкс, 2005. 926с.

⁴ Кунин А. В. Большой англо-русский фразеологический словарь. Изд-е 6-е исправл. М.: Живой язык, 2005. 944с.

⁵ Холманских И. В. Компаративные фразеологические единицы с компонентом-зоонимом (на материале русского и болгарского языков): Дис. (Приложение). Тюмень, 1999.

⁶ Бирих А. К. и др. Словарь русской фразеологии: Историко-этимологический справочник/А. К. Бирих, В. М. Мокиенко, Л. И. Степанова. СПб., 1999.

⁷ Fergusson R. The Penguin Dictionary of Proverbs. – Middlesex, England: Penguin Books, 1995. – 331 p.

«девка», «барышня», «бабушка», «дама», «дура»; а также лексемы-зоонимы: «курица»; «ослица»; «гусыня»; «овца»; «свинья»; «утка». Как видно из вышеизложенного, лексемы-зоонимы чаще используются в компаративных выражениях.

Примечателен факт, что для англоязычной народной мудрости не свойственно такое разнообразие лексем. Общеупотребительными здесь можно назвать «woman», «wife». В компаративных выражениях также встречается сравнение с животными, но эти образы сами по себе не заменяют образ женщины. Сравним: *women are like elephants to me; women in state affairs are like monkeys in glass-houses*¹; и скажешь курице (бабе), а она всей улице².

*Yusupova Lyalya Gainullova,
Sibay institute of Bashkir State University,
candidate of science (pedagogy), associate Professor,
E-mail: lyalyax@bk.ru*

Modeling of the foreign language training process at the University

*Юсупова Ляля Гайнулловна,
Сибайский институт Башкирского
государственного университета,
кандидат педагогических наук, доцент
E-mail: lyalyax@bk.ru*

Моделирование процесса иноязычной подготовки в вузе

В настоящее время мы наблюдаем все больший интерес к вопросам межкультурного взаимодействия, иноязычного общения, что сопровождается изучением и сопоставлением особенностей разных национальных культур³.

¹ Fergusson R. The Penguin Dictionary of Proverbs. – Middlesex, England: Penguin Books, 1995. – 331 p.

² Даль В. Пословицы русского народа. В 3т. – М: Русская книга, 1996. – 2080 с.

³ Юсупова Л. Г. Развитие готовности студентов неязыковых специальностей вуза к межкультурной коммуникации: автореф. дис. ... канд. пед. Наук/Л. Г. Юсупова.- Челябинск, 2008.- 20 с; Юсупова Л. Г. Развитие готовности студентов неязыковых специальностей вуза к межкультурной коммуникации: дисс. ... канд. пед. наук/Л. Г. Юсупова.- Челябинск, 2008.- 177 с.

Обучение иностранным языкам в вузе должно быть направлено на расширение у студентов представлений о других народах, формирование толерантности и готовности к межкультурной коммуникации¹.

В системе высшего образования происходит актуализация иноязычной подготовки и уровня владения иностранным языком.

В нашей статье мы обращаемся к методу моделирования процесса иноязычной подготовки студентов в вузе, как к «методу познания, высшей форме обобщения и более наглядного представления».

На наш взгляд метод моделирования позволяет получить целостностную информацию об исследуемом процессе. Этот метод основывается на синтетическом подходе: вычленяет целостные системы и исследует их функционирование.

Метод моделирования широко применяется в дидактике и позволяет успешно решать следующие задачи:

- оптимизация структуры учебного материала;
- улучшение планирования процесса обучения;
- управление познавательной деятельностью;
- управление учебно-воспитательным процессом;
- диагностика, прогнозирование, проектирование, обучение.

Зарубежные исследователи межкультурной коммуникации (B. Spitzberg, W. Gudykunst) предлагают различные модели по изучению значимости факторов, определяющих уровень иноязычной подготовки студентов вуза².

На наш взгляд, высшая школа должна обеспечить такую иноязычную подготовку студентов, которая будет предусматривать их адаптацию к различным ценностям в ситуации существования диалога культур, отказа от культурно-образовательной монополии в отношении наций и народов.

Предлагаемая модель включает целевой, теоретико-методологический, организационный, содержательный, технологический и результативно-оценочный блоки и обеспечивает понимание диалектической зависимости между элементами исследуемой проблемы³.

В качестве основного (базисного) объекта модели выступает процесс иноязычной подготовки студентов в вузе.

¹ Юсупова Л. Г. Развитие готовности студентов неязыковых специальностей вуза к межкультурной коммуникации: автореф. дис. ... канд. пед. наук/Л. Г. Юсупова.- Челябинск, 2008.- 20 с; Юсупова Л. Г. Развитие готовности студентов неязыковых специальностей вуза к межкультурной коммуникации: дисс. ... канд. пед. наук/Л. Г. Юсупова.- Челябинск, 2008.- 177 с.

² Юсупова Л. Г. Развитие готовности студентов неязыковых специальностей вуза к межкультурной коммуникации: дисс. ... канд. пед. наук/Л. Г. Юсупова.- Челябинск, 2008.- 177 с.

³ Там же.

Целевой блок представлен наличием конкретной цели — повышение уровня иноязычной подготовки студентов вуза, когда осуществляется совместная деятельность преподавателей и студентов, в основе которой лежит государственный заказ. Целевой блок включает в себя структурные компоненты процесса иноязычной подготовки в вузе¹.

Теоретико-методологический блок нашей модели рассматривает различные подходы к организации процесса иноязычной подготовки: социокультурный, лингвопедагогический, этнопедагогический².

Использование социокультурного подхода направлено на обучение межкультурному общению в контексте социально-педагогических доминант педагогики гражданского мира, согласия, культуроведческой социализации, гуманизации, когда обучение иноязычному общению строится на основе диалога культур³.

Лингвопедагогический подход позволяет заложить основу для новой межкультурной парадигмы, нацеленной на освоение смыслов различных культур, их адекватное восприятие, интерпретацию, на гармоничное воспитание и развитие будущего специалиста.

Этнопедагогический подход предусматривает использование национальных традиций; обучение культуре межнационального общения с учетом национальных характеров; воспитанию общечеловеческих и национально-специфических, духовно-нравственных ценностей.

Содержательный блок разработанной модели включает принципы, на которых строится процесс иноязычной подготовки студентов в вузе.

В ходе моделирования процесса иноязычной подготовки в вузе были использованы следующие принципы:

— принцип культуросообразности, требующий включать в содержание языкового образования не только научные знания, но и культурный социальный опыт, культурные достижения страны изучаемого языка;

— принцип «диалога культур» как способ одновременного обучения иностранному языку и иностранной культуре при сопоставлении с родным языком и культурой⁴;

¹ Юсупова А. Г. Развитие готовности студентов неязыковых специальностей вуза к межкультурной коммуникации: дисс. ... канд. пед. наук/А. Г. Юсупова.- Челябинск, 2008.- 177 с.

² Там же.

³ Юсупова А. Г. Развитие готовности студентов неязыковых специальностей вуза к межкультурной коммуникации: автореф. дис. ... канд. пед. наук/А. Г. Юсупова.- Челябинск, 2008. – 20 с; Юсупова А. Г. Развитие готовности студентов неязыковых специальностей вуза к межкультурной коммуникации: дисс. ... канд. пед. наук/А. Г. Юсупова.- Челябинск, 2008.- 177 с.

⁴ Мусина О. В. Развитие межкультурного потенциала студентов вуза в процессе изучения иностранного языка : дисс. ... канд. пед. наук/О. В. Мусина. – Магнитогорск, 2004. – 155 с.;

— принцип мультикультурности, требующий сохранения и умножения всего многообразия культурных ценностей, норм, образцов поведения и форм деятельности в образовательных системах¹;

— принцип культурного релятивизма — требует уважения и терпимости к нормам, ценностям и типам поведения чужих культур; предполагает практическое отношение к культуре каждого народа, формирует стремление понять культуру изнутри, ориентирует студентов на занятие нейтральной позиции при восприятии как своей так и чужой культуры².

Технологический блок включает в себя следующие средства обучения, используемые на занятиях по иностранному языку в вузе: общие (учебные программы, учебные пособия, дидактический материал) и специфические (компьютеры, проекторы, Интернет, электронная почта). Сюда же следует отнести комплекс различных методов обучения (метод проектов, метод самооценки, метод симуляции, метод ролевых игр, эвристический метод, метод биографический рефлексии, метод «портфолио»)³.

Оценочно-результативный блок представлен использованием уровней (низкий, средний, высокий) показателей и методики психолого-педагогической диагностики. Результат использования данной модели направлен на переход на более высокий уровень владения иностранным языком⁴.

Таким образом, можно сделать вывод, что разработанная модель выступает средством организации практических действий, направленных на повышение уровня иноязычной подготовки и мотивации студентов к изучению иностранных языков, поэтому она имеет структурно-функциональный характер.

Юсупова А. Г. Развитие готовности студентов неязыковых специальностей вуза к межкультурной коммуникации: автореф. дис. ... канд. пед. Наук/А. Г. Юсупова.- Челябинск, 2008.- 20 с.; Юсупова А. Г. Развитие готовности студентов неязыковых специальностей вуза к межкультурной коммуникации: дисс. ... канд. пед. наук/А. Г. Юсупова.- Челябинск, 2008.- 177 с.

¹ Мусина О. В. Развитие межкультурного потенциала студентов вуза в процессе изучения иностранного языка : дисс. ... канд. пед. наук/О. В. Мусина. – Магнитогорск, 2004. – 155 с.

² Юсупова А. Г. Развитие готовности студентов неязыковых специальностей вуза к межкультурной коммуникации: автореф. дис. ... канд. пед. Наук/А. Г. Юсупова.- Челябинск, 2008.- 20 с.; Юсупова А. Г. Развитие готовности студентов неязыковых специальностей вуза к межкультурной коммуникации: дисс. ... канд. пед. наук/А. Г. Юсупова.- Челябинск, 2008.- 177 с.

³ Юсупова А. Г. Развитие готовности студентов неязыковых специальностей вуза к межкультурной коммуникации: дисс. ... канд. пед. наук/А. Г. Юсупова.- Челябинск, 2008.- 177 с.

⁴ Юсупова А. Г. Развитие готовности студентов неязыковых специальностей вуза к межкультурной коммуникации: автореф. дис. ... канд. пед. Наук/А. Г. Юсупова.- Челябинск, 2008.- 20 с.; Юсупова А. Г. Развитие готовности студентов неязыковых специальностей вуза к межкультурной коммуникации: дисс. ... канд. пед. наук/А. Г. Юсупова.- Челябинск, 2008.- 177 с.

Список литературы:

1. Мусина О. В. Развитие межкультурного потенциала студентов вуза в процессе изучения иностранного языка: дисс. ... канд. пед. наук/О. В. Мусина. – Магнитогорск, 2004. – 155 с.
2. Юсупова Л. Г. Развитие готовности студентов неязыковых специальностей вуза к межкультурной коммуникации: автореф. дис. ... канд. пед. Наук/Л. Г. Юсупова. – Челябинск, 2008. – 20 с.
3. Юсупова Л. Г. Развитие готовности студентов неязыковых специальностей вуза к межкультурной коммуникации: дисс. ... канд. пед. наук/Л. Г. Юсупова. – Челябинск, 2008. – 177 с.

Section 5. Education in the field of Business and Economics

*Semenova Olga Anatolevna, Ogarev Mordovia State University
Candidate of Economic Sciences,*

*Lemzhina Liliya Viktorovna, Candidate of Economic Sciences,
Ogarev Mordovia State University
E-mail: sem-ol@yandex.ru*

Educational resources the Internet

*Семенова Ольга Анатольевна, Мордовский государственный
университет им. Н. П. Огарёва, кандидат экономических наук*

*Лемжина Лилия Викторовна, Мордовский государственный
университет им. Н. П. Огарёва, кандидат экономических наук
E-mail: sem-ol@yandex.ru*

Образовательные ресурсы сети Интернет

В настоящее время постоянное повышение квалификации в современном динамичном мире становится необходимостью. Можно выделить следующие основные возможности повышения квалификации в сфере экономики и бизнеса. Современный этап развития образования связан с широким использованием современных информационно-коммуникационных технологий и возможностей, предоставляемых глобальной сетью Интернет. В этой связи решающее значение приобретают удаленный доступ к образовательным ресурсам, опубликованным в Сети, и возможность оперативного общения всех участников образовательного процесса.

Современная экономика характеризуется особым динамизмом и чрезвычайной сложностью разворачивающихся в ней процессов. Хорошо ориентироваться в ней позволяет только грамотно поставленная система образования. Значимость образования возрастает абсолютно во всех странах, но уровень его развития и доступность далеко не одинаковы для различных слоев населения даже в одной

стране. Сегодня человек учится на протяжении всей жизни. Он выступает активным потребителем всех форм образовательных услуг. Понимание особенностей функционирования рынка данных услуг способствует достижению максимальной отдачи от образования.

В настоящий момент быстро развивается новое направление экономической науки — экономика образования.

Любые методы государственного регулирования системы образования предполагают нормативно-правовое подкрепление. Государство должно разработать «правила» экономических отношений и обеспечить их исполнение.

В России большое внимание на государственном уровне уделяется информатизации общества в целом и сферы образования, в частности. Реализуются федеральные, межведомственные и отраслевые программы, направленные на решение актуальных задач информатизации образования, включая развитие инфраструктуры единого образовательного информационного пространства, разработку электронных образовательных ресурсов, повышение квалификации педагогов в области применения информационных и коммуникационных технологий, их внедрение в организацию учебного процесса, практику управления образовательными учреждениями.

Сеть Интернет это богатый источник сведений об экономической деятельности человека, фирмы и государства, об экономике России и других стран. В Сети имеется много полезных и нужных экономисту материалов как на русском, так и на иностранных языках.

В настоящее время большое внимание уделяется дистанционному образованию в вузах, что освобождает обучаемых от необходимости находиться в определенном месте в определенное время. Студенты обучаются самостоятельно следуя, подобным инструкциям, изложенным в методической документации. Представление содержания курса происходит чрез печатные издания, компьютерные диски или видеозаписи, которые обучаемые могут изучать в любое удобное время¹.

Развитие дистанционного обучения требует использования новых инструментов и методов обучения, построения новых моделей обучения и нового оборудования². Дистанционная форма обучения способствует массовому распространению образования, делая учебные курсы доступными по сравнению с традиционным очным образованием. Тем не менее, приходится констатировать низкое качество дистанционного обучения, что закономерно в контексте существующих приоритетов — минимизация расходов.

¹ Бугорский В. Н. Сетевая экономика: учебное пособие/В. Н. Бугорский. – М: Финансы и статистика, 2008.

² Семёнова О. А. Процесс обновления активной части основных производственных фондов/ Экономические науки: научно-информационный журнал № 47(10), 2008.

Эффективными ресурсами с точки зрения достижения целей образования являются опубликованные в сети Интернет электронные версии энциклопедий, словарей и справочников. Практическая значимость этих ресурсов для подготовки и проведения занятий по экономическим дисциплинам очевидна¹.

Дистанционное образование является прогрессивной формой обучения. Данная форма постоянно развивается и постепенно выходит на новый уровень. Сеть Интернет безусловно полезна будущим экономистам и бизнесменам.

Список литературы:

1. Бугорский В. Н. Сетевая экономика: учебное пособие/В. Н. Бугорский. – М: Финансы и статистика, 2008. – 256 с.
2. Семёнова О. А. Процесс обновления активной части основных производственных фондов/Экономические науки: научно-информационный журнал № 47 (10), 2008.
3. O. Tolsyakova&O. Semenova Model of external competence management rights.//Theoretical and practical issues of ensuring the economic interests of the modern innovative society, B&M Publishing, San Francisisco, California, USA,2013.p. 170–173.

¹ O. Tolsyakova&O. Semenova Model of external competence management rights.//Theoretical and practical issues of ensuring the economic interests of the modern innovative society, B&M Publishing, San Francisisco, California, USA,2013.

Section 6. Education in the field of Arts

*Batyrshina Gulnara Ibragimovna, Kazan Federal University,
The Institute of Philology and Intercultural Communication,
Salikh Saidashev Higher School of Arts, the associated professor
E-mail: arpegio@mail.ru*

Intersubject connections in the formation of psychological and pedagogical competence of future musicians

*Батыршина Гульнара Ибрагимовна, Казанский (Приволжский)
федеральный университет, Институт филологии и межкультурной
коммуникации, Высшая школа искусств имени Салиха Сайдашева, доцент
E-mail: arpegio@mail.ru*

Межпредметные связи в формировании психолого-педагогической грамотности будущих музыкантов-исполнителей

В соответствии с требованиями Государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по направлению подготовки «Инструментальное исполнительство»¹, профессиональная деятельность выпускников осуществляется в сферах исполнительской, преподавательской и культурно-просветительской работы в качестве исполнителя на инструменте в профессиональных и самодеятельных концертных организациях, музыкальных коллективах, кружках и студиях, а также в качестве преподавателя игры на инструменте в детских музыкальных школах, детских школах искусств и других учреждениях дополнительного образования.

¹ Стандарт специальности «Инструментальное исполнительство (по видам инструментов)» (повышенный уровень среднего профессионального образования), согласно общероссийскому классификатору специальностей по образованию (ОКСО), имеющей шифр 0501 (2002 г.), 070102 (2007 г.), 073101 (2010 г.).

Сложность и многообразие видов профессиональной деятельности выпускника, связанной с собственным музыкальным исполнительством, учебно-воспитательной работой с детьми, художественной коммуникацией со слушателями в ходе музыкально-просветительской работы, делает необходимым формирование у студентов психолого-педагогической готовности к решению возникающих в работе проблем, компетентности в вопросах психологического и педагогического анализа разнообразных явлений музыкального искусства и образования.

О необходимости психолого-педагогической грамотности студентов свидетельствуют положения пункта 2.1. стандарта, в котором раскрываются общие требования к образованности выпускника по данному направлению подготовки: в результате обучения выпускник должен осознавать себя и свое место в современном обществе; владеть широким кругозором; быть готовым к осмыслению жизненных явлений, к самостоятельному поиску истины, к критическому восприятию противоречивых идей; быть способным к системному действию в профессиональной ситуации, к анализу и проектированию своей деятельности, к самостоятельным действиям в условиях неопределенности; проявлять ответственность за выполняемую работу, самостоятельно и эффективно решать проблемы в области профессиональной деятельности; быть готовым к позитивному взаимодействию и сотрудничеству с коллегами; обладать устойчивым стремлением к постоянному профессиональному росту, приобретению новых знаний, к самосовершенствованию (самопознанию, самоконтролю, самооценке, саморегуляции и саморазвитию), стремиться к творческой самореализации¹.

Важнейшей в системе профессиональной психолого-педагогической подготовки студентов Средней специальной музыкальной школы (колледжа) при Казанской государственной консерватории (академии) им. Н. Г. Жиганова является дисциплина «Основы психологии и педагогики». Содержание учебного предмета включает два раздела: основы психологии и основы педагогики. В разделе психологического содержания осваиваются важнейшие психологические категории и явления: психология познавательных процессов, эмоционально-волевой сферы, личности, общения и речи, деятельности и способностей, творчества, музыкальной деятельности и обучения; происходит знакомство с методикой проведения психологической диагностики в области музыкального искусства и образования. В педагогическом разделе освещаются понятия педагогики как науки, основы дидактики и теории воспитания, методика педагогического исследования, прин-

¹ Государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования. Государственные требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников по специальности 0501 Инструментальное исполнительство (по видам инструментов) (базовый уровень среднего профессионального образования). – М.: ИПР СПО, 2002. С. 6.

ципы и методы музыкального образования, музыкально-образовательные технологии, содержание музыкально-педагогической деятельности и другие вопросы.

Дисциплина предусматривает изучение учебного материала в ходе аудиторных лекционных и практических занятий, а также самостоятельной работы студентов на основе методов проблемного и личностно-ориентированного обучения. Контроль и оценка результатов освоения курса проводятся в рамках опросов, собеседования, тестирования, подготовки эссе, выполнения творческих заданий.

Содержание учебного материала, и, в частности, творческие задания для студентов ярко отражают межпредметные связи, позволяющие «вычленивать как главные элементы содержания образования, так и взаимосвязи между учебными предметами»¹ — дисциплиной «Основы психологии и педагогики» и общеобразовательными, общими гуманитарными и общепрофессиональными курсами программы подготовки музыкантов-исполнителей («Литература», «История мировой культуры», «Обществознание», «Музыкальная литература и народное творчество» и др.).

Так, в процессе изучения темы «Мозг и психика», которая предусматривает рассмотрение принципов организации психики и высшей нервной деятельности человека, студентам предлагается выполнить творческое задание — найти ярких представителей четырех типов темперамента (сангвинистического, холеристического, флегматического, меланхолического) из числа персонажей художественных произведений литературы, кино, музыки, театра, живописи.

Тема курса «Ощущения и восприятие» знакомит студентов с «ощущениями» как наиболее простой формой психологической деятельности человека, их анатомофизиологическим аппаратом и разновидностями. В качестве творческого задания предлагается найти в стихотворении А. С. Пушкина «Деревня» художественное отражение ощущений различных модальностей (зрительных, слуховых, обонятельных, синестетических и др.).

Творческое задание по теме «Психология памяти» предусматривает анализ высказываний и афоризмов о памяти, авторами которых являются выдающиеся мыслители, поэты, музыканты и общественные деятели (например «Радости забываются, а печали — никогда» (М. Ю. Лермонтов), «Человек живет не реально, а образами, сохраненными в памяти» (И. Стравинский), «Наука изощряет ум, ученье вострит память» (Козьма Прутков) и др.). Студентам необходимо дать психологическую оценку описываемого явления — определить вид памяти (непроизвольная или произвольная; кратковременная, оперативная или долговременная и т. д.), обозначить его процессуальные аспекты и выявить, какой

¹ Зверев И. Д., Максимова В. Н. Межпредметные связи // Российская педагогическая энциклопедия. В 2 тт. Т. 1/Гл. ред. В. В. Давыдов. – М: Большая Российская Энциклопедия, 1993. С. 562.

из этапов мнемического процесса (запоминание, сохранение, воспроизведение или забывание) стало объектом философского осмысления.

Изучение темы «Психология внимания» включает освоение теоретических положений о нейрофизиологической природе, видах и свойствах внимания, а также знакомство с методиками его диагностики и развития. Творческое задание по теме направлено на систематизацию предлагаемых специальных упражнений по их функциональной направленности. Так, студентам необходимо определить, на развитие каких свойств внимания (сосредоточенность, устойчивость, объем, распределение и др.) направлены следующие упражнения: 1) «Откройте партитуру любого незнакомого симфонического произведения. Рассмотрите одну из страниц, затем удалите ее из поля зрения и постарайтесь перечислить инструменты, ключевые знаки, темповые обозначения, указанные в тексте»; 2) «Играйте гамму До мажор в умеренном темпе. По сигналу «Lento» продолжайте исполнять ее, но в медленном темпе. По сигналу «Allegro» продолжайте играть гамму, но в быстром темпе. По сигналу «Репетиция» продолжайте исполнение гаммы в умеренном темпе с удвоением каждой ноты».

Занятия по теме «Эмоционально-волевая сфера» посвящены психологическому анализу мира человеческих эмоций, характеристике поведения человека в аспекте эмоционально-волевой регуляции. В спектре изучаемых студентами явлений находятся аффекты, собственно эмоции, чувства, страсти, настроения, стрессы. Выполнение творческого задания по теме предусматривает психологический анализ произведений живописи: необходимо определить, во-первых, какие эмоции и состояния главных персонажей отражены на картине, а, во-вторых, какие высшие чувства стремился вызвать художник у зрителя своей картиной. Объектом анализа являются художественные полотна «Иван Грозный и сын его Иван (Иван Грозный убивает своего сына)» И. Е. Репина, «Сватовство майора» П. А. Федотова, «Возвращение блудного сына» Х. Р. Рембрандта, «Итальянский полдень» К. П. Брюллова, «Пан и Сирина» А. Воронкова. Изучение темы также предполагает рассмотрение эмоциональных явлений, воплощенных в содержании музыкальных произведений различных жанров и стилевых направлений — от барокко до авангарда. Так, студентам предлагается проникнуть в образный строй конкретного произведения и выявить черты, характеризующие особенности эмоционального мировосприятия его автора. Объектом анализа выступают, например, фортепианные произведения Ф. Шопена, А. Скрябина, оркестровые сочинения И. С. Баха, А. Шнитке, Л. Бетховена.

Большие возможности для формирования у студентов полноценных представлений о структуре и типологиях личности, ее мотивационно-потребностной сфере, самопознании, самореализации и других личностных явлениях, открывает

изучение темы «Психология личности» во взаимосвязи с содержанием курса литературы на основе анализа произведений зарубежных и отечественных писателей О. де Бальзака, Ф. М. Достоевского, Э. Золя, Л. Н. Толстого, А. П. Чехова и других.

Тема «Психология музыкальной деятельности» раскрывает основы музыкального восприятия, слуховой, исполнительской и композиторской деятельности; освещает психологические особенности личности музыканта, а также факторы его успешного профессионального развития. Студенты готовят эссе на тему «Портрет музыканта», посвященное описанию важнейших личностных качеств музыкального деятеля (исполнителя, педагога, композитора, лектора-просветителя и др.). Создание психологического портрета осуществляется с опорой на сведения о выдающихся представителях музыкального искусства прошлого или современности (Ф. Листе, Ф. Шопене, А. Г. Рубинштейне, Э. Гилельсе, Д. Шостаковиче, Г. Вишневецкой, Д. Мацуеве и др.), проявлениях их психологических черт и индивидуальности в творческом стиле музыкальной деятельности.

Выполнение творческого задания по теме «Музыкально-образовательные технологии» связано с подготовкой эссе на тему «Музыкальная педагогика будущего», которое должно отражать представления студентов о развитии музыкального образования в будущем. На примере одной из музыкальных дисциплин (класс специального инструмента, музыкально-теоретический курс сольфеджио или гармонии и т. п.) необходимо показать сочетание классических традиций музыкального обучения и современных технологий, описать диалог педагога и учащихся в ходе постижения ценностей культуры, раскрыть возможные проблемы и затруднения в понимании новейших течений в музыкальном искусстве.

Таким образом, использование психолого-педагогической составляющей содержания различных учебных дисциплин профессиональной подготовки будущих музыкантов-исполнителей способствует более эффективному формированию системных представлений о психологии и педагогике, созданию значимых контекстов рассмотрения предметных категорий. Дисциплина «Основы психологии и педагогики» интегрирует имеющиеся у студентов психологические и педагогические знания и практические навыки, приобретенные в процессе изучения гуманитарных, общепрофессиональных и специальных дисциплин; способствует развитию профессионального психолого-педагогического мышления, успешной музыкально-педагогической и исполнительской деятельности в дальнейшем.

*Husar Dzwina, Ukraine, Iwano-Frankiwsk
W. Stephanyk Prykarpatskyj Nationaluniversität,
postgraduate student, Institut für Kunst
E-mail: dzwina.husar@yandex.ua*

Zur Erlernbarkeit des absoluten Gehörs: das Phänomen der Wasyl Kuflijuks Methoden

Der Entwicklung des musikalischen Gehörs wurden zahlreiche theoretische und praktische Untersuchungen gewidmet. In der überwiegenden Mehrheit der Abhandlungen darüber wird die Existenz des absoluten Gehörs als besondere Erscheinungsform des musikalischen Hörens bei manchen besonders begabten Musikern festgestellt, und wird zwischen zwei Arten des absoluten Gehörs unterschieden: dem passiven Gehör (die Höhe gehörter Töne kann exakt angegeben werden) und dem aktiven absoluten Gehör (gewünschte Töne können aus dem Stegreif angesungen werden).

Es gibt einige Theorien über die Natur der Entstehung des absoluten Gehörs, in denen man mehr oder weniger dem vererbten, angeborenen Talent einerseits, und den Einflussfaktoren der Umgebung und des Lernens andererseits Präferenzen gibt.

Da die Fähigkeit zur Identifikation und Wiedergabe der absoluten Tonhöhen ihrem Inhaber wesentliche Vorteile in der musikalischen Praxis bringt, sind vor allem Musiker an der Frage interessiert, ob das absolute Gehör trainiert werden kann.

Im Laufe des 20. Jahrhunderts wurden mehrere Versuche durch Musikpsychologen und Musikpädagogen durchgeführt, um festzustellen, ob eine Verbesserung der Ergebnisse der Identifikation der absoluten Tonhöhe möglich sei.

Insgesamt muss darauf hingewiesen werden, dass nur wenige Forscher über diesbezügliche Resultate berichtet haben (z.B. Cuddy L. (1970)¹, Heller M.A. und Auerbach C. (1972)², Hurni-Schlegel L. (1983)³). In den meisten Fällen wurde festgestellt, dass sich nur die einzelnen Erscheinungen des passiven Gehörs verbessert haben, nicht aber das aktive absolute Gehör. Allerdings wurde im Laufe der Zeit die erreichte Verbesserung der Fähigkeit zur Tonidentifikation zumeist verloren. Es gab auch einige Berichte über Methoden von Musikpädagogen, denen es angeblich gelang, das absolute Gehör zu

¹ Cuddy L.L.. Training the Absolute Identification of Pitch. *Perception & Psychophysic.* 8/5A. 265–269, 1970.

² Heller M.A. & Auerbach C. Practise Effects in the Absolute Judgment of Frequency. *Psychonomic Science* 26/4. 222–224, 1972.

³ Hurni-Schlegel L. Das absolute Musikgehör. Ansätze eines Meßverfahrens - Lernversuch mit Kindern. Lizentiatsarbeit. Psychologisches Institut der Universität Bern. Schweiz, 1977.

entwickeln (z. B., Grebelnyk S. (1984)¹, Taneda N.&R. (1993)², Brainin V. (2009)³). Diesbezügliche Ergebnisse wurden bisher weder überprüft noch bestätigt.

Sehr interessant erscheint in dieser Hinsicht die vieljährige praktische Erfahrung von Wasyl Oleksijowych Kuflyuk (1912-1999) zu sein, einem Musiklehrer an der Grundschule in Wydyniw (Gebiet Ivano-Frankiwsk) in der Ukraine.

W. Kuflyuk gelang es, durch spezielle Übungen sowohl das passive, als auch das aktive absolute Gehör zu entwickeln. Innerhalb seiner Tätigkeit entwickelte er bei dutzenden von Schülern das absolute Gehör und „perfektes“ Musikgedächtnis. Die meisten von ihnen sind dank diesen Fähigkeiten hochqualifizierte Musiker geworden. Darunter sind sowohl Musiklehrer an Schulen und Musikschulen, als auch Professoren in Konservatorien und Hochschulen für Musik, erfolgreiche konzertierende Musiker und Dirigenten, bekannte Komponisten.

Wasyl Kuflyuk (1912–1999) wurde im Dorf Wydyniw geboren. Nach dem Abschluss des Gymnasiums in Kolomyja (1931) hat er im Konservatorium und danach an der Universität in Warschau studiert. Gleichzeitig arbeitete er in Warschau in dem Waisenkinderheim, das von dem weltberühmten polnischen Humanisten, Arzt und Pädagogen Janusch Kortschak gegründet wurde. 1939 absolvierte er sein Studium. Er hatte vor, seine Tätigkeit als Musikpädagoge in Warschau weiterzuführen.

Der Weltkrieg hatte Kuflyuks Leben verändert. Wegen des Eingriffs der deutschen Wehrmacht auf Polen und des Einmarsches der Sowjetarmee in die Westukraine (September 1939) konnte er aus seinem Heimatsort (wo er den Urlaub verbrachte) nicht mehr nach Warschau zurückkehren. Während des Krieges wurde Kuflyuk in die Armee eingezogen und kämpfte an der Front. Nach dem Krieg wohnte er in Wydyniw und arbeitete dort jahrelang als Lehrer und später als Direktor in der Grundschule. Dadurch dass der junge Lehrer Kuflyuk den Krieg überlebt hatte, konnte er uns um seine interessanten Lehrmethoden bereichern (J. Kortschak wurde mit seinen Zöglingen in der Gaskammer des Konzentrationslagers Treblinka ermordet).

Als Kortschaks Nachfolger ist Kuflyuk nach dem Krieg sowohl Lehrer geworden, als auch ein väterlich liebender Erzieher von Kindern seiner Landsleute. Er brachte ihnen nicht nur die Grundbildung bei, sondern eröffnete ihnen auch die Möglichkeit, dank der von ihm geschaffenen Methode, ihr eigenes Leben mit der professionellen Musiktätigkeit zu verbinden.

¹ Гребельник С. Г. Формирование у дошкольников абсолютного музыкального слуха. Вопросы психологии. 2. 90–98. Москва: Школа- Пресс, 1984.

² Taneda N.&R. Erziehung zum absoluten Gehör. Ein neuer Weg am Klavier. Mainz: Schott, 1993.

³ Brainin V. Development of «predictive perception» of music in children. In: A. R. Addressi & S. Young (Eds). MERYC 2009. Proceedings of the European Network of Music Educators and Researches of Young Children, Bologna (Italy), 22nd-25th July 2009, pp.135–142. Bologna: Bologna University Press, 2009.

W. Kuflyuk lehrte in der Schule Musik, arbeitete als Leiter mit Volkskapellen, und bemerkte dabei, dass diese Volksgesangsgruppen beim Singen bestimmter Lieder ohne Begleitung immer in der gleichen Tonart gesungen haben. D. h. ein bestimmtes Lied, bzw. die erste Phrase seiner Melodie wurde nicht nur mit einer bestimmten Tonart und Stufenaufbau assoziiert, sondern auch mit einer bestimmten absoluten Tonkennzeichnung. Anders gesagt, die Musiker haben ohne die Noten zu nennen, das Vorhandensein der Fähigkeit zur Wiedergabe der absoluten Tonhöhe (das aktive absolute Gehör) gezeigt.

W. Kuflyuk besaß selbst das absolute Gehör und merkte, wie das Fehlen des absoluten Gehörs den Musikfortschritt der Schüler hemmte.

Aufgrund seiner eigenen Beobachtungen versuchte er, die Fähigkeit seiner Schüler zur Identifikation der absoluten Tonhöhe zu entwickeln, durch das Singen und Merken der Melodien (hauptsächlich Volkslieder), die mit dem Ton der einen oder anderen Stufe des C-Dur anfangen. Im Laufe der Jahre hatte er die Methode vervollkommen. Als besondere Hilfestellung wählte er solche Lieder (und schrieb sie manchmal auch extra dafür), deren erste Silben des Textes dem Namen des Tons entsprachen, mit dem das Lied anfang.

Die Ergebnisse der Übungen zeugten von Erfolg. Die Schüler erkannten die Töne zuerst sukzessiv (im Vergleich mit einem entsprechenden Lied), und nach dem 1,5–2,5 monatlichen Unterricht sogleich, ohne Vergleich. Der ganze Unterricht blieb nur in derselben Tonart — C-Dur. Die Schüler merkten zuerst die Tonhöhen der weißen Tasten, und die 5 schwarzen Tasten erkannten sie „dazwischen“. Die Töne in hohen und tiefen Oktaven lernten sie nach und nach.

Im Laufe des Musikunterrichts, zu dem außer dem Singen von Liedern und dem Merken und Erkennen von Tonhöhen in C-Dur, auch zahlreiches Schreiben von Musik nach Diktat gehörte (mit 2 Takten anfangend, und mit 10 bis 20 Diktaten pro Stunde), gelang es den Schülern auch ein sehr gutes Musikgedächtnis zu entwickeln. Die anderen Tonarten lernten sie durch das Transponieren von gelernten Liedern. So entdeckten diese Kinder Enharmonik von Tönen und das ganze vielstufige relative Musizieren.

Da die Erfahrung von W. Kuflyuk bisher nicht zusammengefasst und nicht analysiert wurde, setzte sich die Autorin zum Ziel, die Informationen über die ehemaligen Schüler von W. Kuflyuk zu sammeln (der Unterricht lief in den 1970er — 80er Jahren)¹.

Aufgrund der gesammelten Daten soll die Effektivität und die Stabilität der Ergebnisse der Ausbildung nach Methoden von W. Kuflyuk überprüft werden. Mit Hilfe von Fragebögen war folgendes herauszufinden:

¹ Гусар Д. О. Видинівський феномен Василя Куфлюка. – Івано-Франківськ: Місто НВ. –146с., 2012.

- in welchem Alter waren die Schüler von W. Kuflyuk;
- wie lange dauerte ihr Unterricht;
- was war das Ergebnis dieses Unterrichts (in Bezug auf ihr passives oder aktives absolutes Gehör, absolutes Gehör auf der ganzen Tonskala, oder begrenztes absolutes Gehör, von der Klangfarbe abhängiges oder unabhängiges absolutes Gehör usw.);
- wie ist ihr Gehör jetzt: ist ihr absolutes Gehör noch vorhanden und von welcher Art ist es;
- wie lange ist es her, dass sie den Unterricht beendet haben;
- welche Leistungen erbringen die ehemaligen Schüler von W. Kuflyuk im Bereich der Musik;
- ob nach der Meinung dieser Schüler das Vorhandensein des absoluten Gehörs den Erfolg in ihrem Berufsleben vorteilhaft beeinflusst hatte usw..

Die ehemaligen 32 Schüler von W. Kuflyuk, die Fragebögen erfüllt haben, kann man in zwei Gruppen aufteilen. Jede von beiden Gruppen charakterisiert sich in gemeinsamen Elementen, die auf den Prozess und das Niveau der Entstehung des Absoluten Gehörs hindeuten.

Die erste Gruppe:

Die Befragten haben festgestellt, dass sie in Folge des Unterrichts sowohl das passive (Identifikation/Wiedererkennen), als auch das aktive (Reproduktion/Wiedergabe), absolute Gehör entwickelt hatten. Zur Zeit haben sie beide Varianten des absoluten Gehörs auf der gesamten Tonskala, sowie die Fähigkeit, die Töne unabhängig von der Klangfarbe, der Wiedergabedauer, der Lautstärke zu erkennen; sie machten nur minimale Fehler bei der Identifikation des Tons (insbesondere bei halben Tonhöhen, was mit der ungenauen Höhe der Stimmung der Instrumente zusammenhängen dürfte); sie haben eine gute Fähigkeit, bei reichtönigen musikalischen Werken die genaue Höhe der Noten zu erkennen.

Zweite Gruppe:

Ihre Angehörigen hatten in Folge des Unterrichts nicht den Erfolg der ersten Gruppe erreicht. Bei verschiedenen Befragten hatte sich ein verschiedenes Niveau vom aktiven und passiven absoluten Gehör entwickelt, oder nur das passive Gehör mit deutlichen Lücken. Aus den Fragebögen folgt, dass das Niveau des im Zuge des Unterrichts erreichten absoluten Gehörs bei einem Teil der Befragten im Laufe ihres Lebens unverändert blieb, bei dem anderen Teil entwickelte sich das Niveau des Gehörs weiterhin. Das absolute Gehör der Angehörigen dieser Gruppe ist folgendermaßen charakterisiert: diese Personen erweisen einen gewissen Prozentsatz an Fehlern bei der Wiedergabe oder der Identifikation der Höhe der Töne; sie erkennen nicht gleichermaßen leicht die Töne der schwarzen und weißen Klaviertasten; schlechter erkennen sie Töne in den hohen und niedrigen Oktaven, sowie Töne von unbekannter Klangfarbe (bekannte Instrumente oder Stimmen werden besser erkannt); es ist für

sie schwierig, aber nicht unmöglich, die absolute Höhe der ganz leisen oder sehr kurzen Töne zu erkennen; es ist schwer, aber möglich, die absolute Höhe der Töne bei Akkorden und polyphonischer Musik zu erkennen.

Aus der Analyse der Zusammensetzung der beiden Gruppen ist ersichtlich:

— Die erste Gruppe bestand aus Kindern, die im Alter von 4 bis 7 Jahren angefangen haben das absolute Gehör zu entwickeln (die Schulung dauerte 1,5 bis 2 Monate), oder aus etwas älteren Kindern (7 bis 12 Jahre alt), die das absolute Gehör über einen längeren Zeitraum erlernt haben (in einem Schuljahr und zusätzlich in den Schulferien).

— Die zweite Gruppe bestand aus Schülern und Studenten, die nur 1 bis 2,5 Monate gelernt haben.

Daraus lässt sich schließen, dass die frühe Kindheit (4 bis 7 Jahre alt) die optimale Zeit für die Entwicklung des absoluten Gehörs ist. Bei den älteren Schülern und bei Erwachsenen ist die Entwicklung auch möglich, braucht aber viel mehr Zeit und Mühe. Darauf hatte auch W. Kuflyuk hingewiesen.

Alle Befragten haben nach der Unterrichtsbeim Kuflyuk eine professionelle Musikausbildung von verschiedenem Niveau bekommen (an Berufsschulen für kulturelle Bildung oder an Berufsschulen für Musik, an Instituten für Kultur, an musikpädagogischen Fakultäten der Universitäten, an Musikkonservatorien); sie haben häufig künstlerische und wissenschaftliche Berufsbezeichnungen, wissenschaftliche Grade (als Doktoranten von Musikkonservatorien u. a.); sie arbeiten auf dem Gebiet der Musikpädagogik (vom musikalischen Leiter des Kindergartens bis zum Professor des Konservatoriums), oder als Bühnendarsteller im musikalischen Bereich (als Mitwirkende in professionellen Ensembles und Chören, als Dirigenten, Solisten etc.), sie haben sich als erfolgreiche Komponisten hervorgetan usw.

Alle Befragten betonten, dass der Unterricht bei W. Kuflyuk ihre Berufsauswahl und ihren Lebensweg beeinflusst hatte, begünstigte ihr professionelles und künstlerisches werden auf dem Gebiet der musikalischen Kunst. Alle erinnerten sich mit großer Liebe und Dankbarkeit an ihren Lehrer Wasyl Oleksijowych Kuflyuk.

Es ist offensichtlich, dass das musikalische Gehör (auch das absolute) nicht allein ausreichend für die Heranbildung eines kreativen Fachmusikers ist. Eine ausgeprägte Musikerpersönlichkeit besitzt außer dem professionellen Wissen eine scharfe Wahrnehmung, reiche Einbildungskraft, emotionelle Empfindlichkeit, Phantasie usw. Bei Kindern, die bereits im frühen Alter ihre kreativen Gaben zeigen und an Musik Interesse haben, soll man auf jeden Fall das absolute Hören entwickeln. Die auf die Monotonart orientierte Methode wird gerade in der frühen Kindheit erfolgreich sein.

Die Methode von W. Kuflyuk bringt neue Erkenntnisse in das Erklärungsmodell des absoluten Gehörs und erschließt die Möglichkeit, eine wichtige Fähigkeit bei der Musikerziehung von Schülern zu entwickeln.

*Savenko (Fetisova) Larisa Yurievna,
Children's Art School of Volgograd, Teacher, master student
from Volgograd State Pedagogical University.
E-mail: larisafetisowa@yandex.ru*

Plein air as a form of disclosure topics “Landmarks” at the lessons of drawing and painting at children’s school of arts

*Савенко (Фетисова) Лариса Юрьевна, Детская школа искусств
«Воскресение» города Волгограда, преподаватель, магистрант
Волгоградского государственного педагогического университета
E-mail: larisafetisowa@yandex.ru*

Пленэр как форма раскрытия темы «Архитектурные памятники» на занятиях рисунком и живописью в детской школе искусств

Духовно-нравственное воспитание неразрывно связано с гражданским и патриотическим воспитанием подрастающего поколения, сохранением исторической преемственности и памяти о прошлом своего народа. Гражданственность и патриотизм во все времена определяли духовно-нравственное состояние общества и являлись стержнем российского воспитания. Гражданин России — это не просто лицо, живущее в нашей стране и пользующееся определенными правами. Гражданин нашего Отечества должен быть нравственно здоровым человеком и иметь потребность в деятельности на благо своего народа, любить свою страну, уважать и сохранять исторические корни, — быть патриотом России.

Актуальность гражданско-патриотического воспитания возрастает, так как нельзя допустить утрату идеологических ценностей молодым поколением. Это побуждает педагога как гражданина и патриота учить детей уважению и сохранению культурных и духовных традиций России.

В учебных заведениях пленэр (термин произошел от французского *en plein air* — «на открытом воздухе») является частью процесса обучения, учебной практикой, продолжением классных учебных занятий по рисунку, живописи и композиции в естественных условиях природной среды. Во время занятий на открытом воздухе учащиеся собирают материал для работы над композицией, изучают особенности изображения малых и монументальных форм, пейзажа, законы линейной и воздушной перспективы, плановости, совершенствуют технические приемы работы художественными материалами, продолжают знакомство с лучшими работами художников-пейзажистов.

Пленэрная практика в школах направлена на закрепление знаний и навыков, полученных учащимися во время классных занятий. У них вырабатывается умение передавать живописными и графическими средствами различные состояния природы на открытом пространстве и в условиях изменения цвета под воздействием естественного освещения и воздушной среды, выполнять рисунки любых объектов, в том числе архитектурных, с учетом световоздушной среды.

Мы считаем, что пленэр является той формой занятий, которая позволяет преподавателю формировать у учащихся духовно-нравственную основу личности и патриотизм. Для того, чтобы привить ученикам любовь к своему Отечеству, к малой Родине, к историческому наследию одного созерцания и любования родной природой и архитектурой недостаточно, чтобы уважать и сохранять свои исторические корни необходимо их знать.

Поэтому, рассматривая пленэр как форму раскрытия темы «Архитектурные памятники», мы имеем в виду определенный порядок учебных действий учащихся и преподавателя:

— перед тем, как учащимся объявить тему, преподаватель изучает исторические и культурные особенности данной территории, архитектурного сооружения;

— преподаватель вызывает интерес учащихся к данной теме, давая им задания на краткосрочные зарисовки и этюды отдельных архитектурных деталей памятника;

— совместно с преподавателем учащиеся изучают историю возникновения и стилевые особенности архитектурного памятника по книгам, рассказам старожил;

— после того, как стала понятна история возникновения памятника и выполнены зарисовки отдельных деталей, учащиеся приступают к выполнению рисунков и живописных этюдов части или всего сооружения.

Как следует из вышесказанного, ключевым моментом предлагаемой формы работы на пленэре является историко-культурный контекст. Это позволяет преподавателю вызвать у учащихся глубокий интерес к данной теме, прививать им любовь к историческому наследию своего народа, формировать в них чувство патриота и гражданина своего Отечества. На пленэре под руководством преподавателя учащиеся воспитывают в себе чувство культуры видения и восприятия окружающего мира, на основе этого развивают в себе умение отражать эту культуру в этюдах и рисунках с передачей в них не только своего настроения, но и внутреннего духовного состояния.

Приведем примеры из личной практики. Как правило, занятия по пленэру проходят в своем районе, там, где находится наша школа и где живет большинство учащихся. В своих работах они учатся передавать глубину пространства

и состояние родной природы: матушки-Волги, степных далей, холмов, оврагов, высоких стройных тополей, — кому-то эта природа покажется скучной, неинтересной, но мы любим ее, и с нежностью стараемся передать нашу любовь к ней и ее скромную красоту. Земля наша, как и вся русская земля, богата историей. Каждое местечко «помнит» свое историческое событие. Прежде, чем рисовать кривые улочки с покосившимися дореволюционными домами в нашей Бекетовке или красивый старинный храм, мы с учениками сначала стараемся узнать историю возникновения этих мест, со вниманием к каждой детали зарисовываем декоративные элементы фасадов, ведь это подлинная, живая история края.

В прошлом учебном году с учащимися 5 класса мы решили рисовать церковь Святой мученицы Параскевы, который находится недалеко от нашей школы. Она была заложена в 1914 году, а в 1915 строительство было завершено (но без росписей и иконостаса). Постройка производилась на средства купца первой гильдии Василия Федоровича Лапшина, посвятившего храм Святой покровительнице умершей супруги.

Храм являет собой образец местной архитектуры конца XIX- начала XX веков с включением элементов русского зодчества XVII века. Рядом с церковью ранее находилось кладбище, сейчас застроено многоэтажными домами. Узнав историю своего храма, мы стали изучать декоративные элементы снаружи храма, зарисовывая наличники, колонны, капители, пояски. После этого договорились пойти в эту церковь на Литургию всем вместе, чтобы напитаться этим духом, глубже понять устройство храма, вдохновиться на его изображение.

Хочет сказать, что в нашей школе искусств учатся дети из православных семей или семей, не отрицающих православие. Факультативно преподается предмет «Основы православной культуры». На хоровом отделении учащиеся поют на службе в храме. Мы на своем художественном отделении проводим классные часы, посвященные православным праздникам, в программу по предмету «Композиция» включены темы православной направленности.

После церковной службы мы рисовали во дворе храма. Для некоторых учащихся это было настоящим открытием. Они говорили: «Я смотрю на храм совсем по-другому, теперь я знаю, что такое храм!». Всем без исключения было интересно. В следующий раз многие ученики привели в храм своих родителей. Несмотря на то, что учащиеся 5 класса только учатся изображать мир, передавать свои переживания на листе бумаги, мы верим и надеемся, что наши ученики будут любить свою Родину, интересоваться историей своего народа. Заложённая в них духовно-нравственная основа будет крепнуть, благодаря чему они продолжат и разовьют традиции своих предков, построят новые прекрасные города, сохранят вековую архитектуру, чтобы передать будущим поколениям.

Пленэрные рисунки и этюды:



1. «Св. Параскева»
Устинова Анастасия, 11 лет, сангина



2. «Вид со двора»,
Аникеев Илья, 14 лет, сангина



3. «Купола Св. Параскевы»,
Беликова Влада, 14 лет, пастель



4. «Наша церковь»,
Аникеев Илья, 14 лет, акварель



5. «Вид на церковь»,
Золотова Катя, 13 лет, уголь



6. «Большой колокол»,
Воронина Лера, 12 лет, уголь



7. «Боковой вход»,
Лобанова Таня, 11 лет, фломастер



8. «Церковь Св. Параскевы»,
Савенко Л. Ю., пастель

*Fokina Natalya Nikolaevna,
Perm State Academy of Arts and Cultural,
Seniour lecturer at social-cultural activity department,
E-mail: fokina_uvr@mail.ru*

Improvement of pedagogical and regulatory mechanisms in process of education of youth's value preferences in cultural institutions

*Фокина Наталья Николаевна,
Пермская государственная академия искусства и культуры,
старший преподаватель кафедры
социально-культурной деятельности
E-mail: fokina_uvr@mail.ru*

Совершенствование педагогико-регулятивного механизма процесса воспитания ценностных предпочтений у молодежи в учреждениях культуры

Ценностные предпочтения или ориентации молодежи исследуются в рамках изучения ценностной сферы поведения молодежи¹. Отнесение того или иного объекта к ценности выражается при этом в его способности удовлетворять потребности, интересы и цели молодежи. Понятие «ценность» — это субъективное отражение в сознании индивида некоторых специфических свойств предметов и явлений окружающей действительности.

¹ Организация и учреждения культурно-досуговой сферы Росси. М., 1997. С. 77.

Следовательно, ценностный подход к явлениям окружающей действительности состоит в том, что все они (включая поступки молодежи) отражаются в сознании индивидов именно как ценности, то есть с точки зрения их возможности удовлетворить потребности молодежи.

Исходя из того, что значение предметов и явлений и их смысл для человека есть то, что детерминирует поведение, можно сказать, что ценности определяют широкую мотивацию поведения молодежи, представляя собой стрежневое образование мотивационной структуры личности и ее ценностных предпочтений.

В отличие от общефилософского подхода (Аристотель, Г. Гегель, Э. Дюркгейм, Платон, Э. Фромм и др.) характерной чертой психолого-педагогического подхода к проблеме ценностей является дифференцированность ценностных объектов. Они подразделяются по значению внутри одного и того же вида, группы, класса ценностей.

Осуществляется конкретизация и иерархизация ценностей (С. В. Грачев, Ю. М. Жуков, У. Л. Колб, И. Т. Петракова и др.). В мотивационной сфере молодежи ценности играют роль своеобразной оценочной деятельности, которая предусматривает восприятие и усвоение объективной содержательной стороны предмета, с одной стороны, и оценку его свойств с точки зрения субъективной значимости для индивида, соответствия его потребностям и интересам — с другой¹.

Следовательно, ценности являются связующим звеном между смыслом и значением. В результате оценочной деятельности происходит осознание объекта социальной действительности и тем самым формируется особый вид отношения к нему — ценностное отношение (В. Н. Мясищев, В. П. Тугаринов).

Отсюда, формирование привлекательного образа учреждений культуры, расширение его аудитории за счет использования художественно-выразительных информационных средств, учет объективных потребностей молодежи в свое свободное время сочетать познание с развлечением заставляет современные учреждения культуры использовать зрелищно-игровые и иные методики организации поведения и деятельности своих посетителей.

Диапазон методик достаточно широк — от «погружения вглубь веков» в Государственном историческом и Дарвиновском музее до вечеров музыкальной классики в Эрмитаже или Государственном музее изобразительных искусств им. А. С. Пушкина.

В процессе такого формирования ценностных ориентаций является одно из структурных образований поведения зрелой личности молодого человека. Именно ценностные установки влияют на диспозицию личности молодого человека (Ю. М. Жуков), мотивы (В. Т. Асеев), интересы (И. В. Дубровина, Б. С. Круглов) и даже определяют смысл жизни (К. Обуховский).

¹ Хрестоматия по социальной психологии. М., 1994. С. 204.

Характерные особенности воздействия ценностных предпочтений на поведение и деятельность молодежи проявляются в том, что «ценностные ориентации, относясь к содержательным структурам поведения, влияют на поведение опосредованно и функционируют как способы рационализации поведения»¹.

Например, в музее-заповеднике «Петергоф» молодежь с удовольствием знакомится с царскими забавами и убегает от преследующих их струй фонтана «Шутиха», в Центральном военно-морском музее на настоящей подводной лодке пробуют флотский борщ и компот. Конечно, все это — игра, отдых, развлечение, но, с другой стороны, во время такой игры многое узнает и о петровском времени, и о буднях военных моряков, получает в увлекательной форме социально-значимую историко-культурную информацию.

Ценностные ориентации давно и успешно используются в социально-психологических исследованиях как один из интегративных элементов, характеризующий направленность личности молодого человека (В. А. Ядов, Т. М. Андреева, М. Рокич и др.), а в последние годы широко применяются в возрастной и педагогической психологии (Д. К. Днепров, Г. Е. Залесский, В. Д. Ермоленко, Б. С. Круглов и др.).

Под ценностными ориентациями чаще всего принято понимать социально детерминированную и зафиксированную в психике молодого человека направленность на цели и средства деятельности. Ценностные ориентации отражают отношение человека к социальной действительности и в этом своем качестве определяют широкую мотивацию его поведения.

Поэтому современные учреждения культуры² все чаще выходят за рамки привычного экскурсионного показа и становятся инициаторами и проводниками оригинальных форм социально-культурной деятельности:

- Так, Смоленский музей-заповедник возродил традиционные народные праздники, участники которых демонстрируют свои силу, ловкость, смекалку, товарищескую взаимопомощь.
- Музей-заповедник «Куликово поле» устраивает ежегодные фестивали авторской песни. Как свидетельствует практика, место ратных подвигов наших предков предопределило содержание самих песен, их патриотическую направленность.
- Музеи Ярославля объединили свои усилия и ежегодно организуют фестиваль колокольной и хоровой музыки «Преображение».
- Музей-заповедник «Павловск» последовательно реализует художественно-развлекательную программу «Большой вальс», возрождающую традицию музыкальных праздников конца XVIII — начала XIX века.

¹ Обуховский К. Психология влечений человека. - М.: Прогресс, 1972. С. 35.

² Фурсова А. А. Роль музея в системе общего образования // Справочник руководителя учреждения культуры. 2006. № 2 (февраль). С. 85.

- Саратовский музей им. А. Н. Радищева в осуществлении своих художественно-просветительных программ вышел за пределы музейных стен. Теперь все пассажиры фирменного поезда «Саратов-Москва» могут ознакомиться с выставкой русской живописи, которую сопровождает комментарий искусствоведа и музыка Чайковского, Рахманинова, Свиридова.

Поскольку у каждого молодого человека характеризует неповторимое сочетание потребностей, интересов, то и существует своя система ценностей, структурированная в определенную иерархию¹. Однако индивидуальные системы ценностей являются такими лишь постольку, поскольку индивидуальное сознание отражает сознание общественное.

Поэтому, с точки зрения ценностного подхода, формирование ценностных предпочтений молодежи посредством театрализации можно рассматривать как интеграцию общественных ценностей, превращая их в систему личных ценностных предпочтений молодого человека, на которые сам индивид ориентируется в своей жизнедеятельности.

С этих позиций для определения особенностей ценностных предпочтений молодежи, как показателей определенного уровня развития их личности, необходимо учитывать два основных показателя:

1. Степень сформированности иерархической структуры ценностных ориентаций;
2. Содержание ценностных ориентации (их направленность), которые характеризуются конкретными ценностями, входящими в структуру.

Первый показатель очень важен для оценки уровня личностной зрелости молодого человека. Дело в том, что выбор ценностных предпочтений молодежи как осознанный процесс, возможен лишь при условии действия психологического механизма дифференциации и интеграции, т. е. способности индивида выделить из множества неопределенных явлений те, которые предоставляют для него очевидную ценность (могут удовлетворить потребности и интересы), а затем превратить их в определенную структуру в зависимости от ближних и дальних целей своей жизни, условий существования, возможностей реализации и т. п.

Следует заметить, что функционирование подобного психологического механизма возможно лишь при достаточно высоком уровне личностного развития, включающем и определенную степень сформированности и высших психических функций поведения, и социально-психологической зрелости (С. Н. Батракова, И. Ф. Исаев, Б. С. Круглов, И. П. Селезнёва)².

¹ Цырба Н. Ф. Самоутверждение личности: социально-философский анализ. Киев, 1989. С. 12.

² Хохлов С. И., Лосавио О. В. Педагогическая техника и психорегуляция в учебном процессе // Сов. педагогика. 1989. № 9. С. 50.

Второй показатель, характеризующий особенности функционирования ценностных предпочтений, дает возможность квалифицировать содержательную сторону направленности молодежи, находящейся на том или ином уровне своего развития.

В соответствии с принятым пониманием природы и особенностей функционирования ценностных ориентации молодежи, ценности, составляющие их структуру и содержание, разделяются на две основные группы с точки зрения целей и задач, которыми служит та или иная ценность. Первую группу составляют ценности-цели (терминальные цели), вторую ценности-средства (инструментальные ценности) (Л. В. Данильченко, С. А. Днепров).

Терминальные ценности — это основные цели человека, они отражают долговременную жизненную перспективу, то к чему он стремится сейчас и в будущем. Терминальные ценности как бы определяют смысл жизни молодого человека, указывают, что для него особенно важно, значимо, ценно. Как известно, умение определить свои цели, т. е. найти самого себя и свое место в жизни, — очень важный показатель личностной зрелости.

Инструментальные ценности отражают средства, которые выбираются для достижения целей жизни. Они выступают в качестве инструмента, с помощью которого можно реализовать терминальные ценности.

Подобное деление ценностей достаточно условно, ибо на определенных, особенно ранних этапах формирования личности, в период активного самовоспитания, инструментальные ценности, выражающие в основном качества личности, могут выступать и как цели жизни и саморегуляция¹, играя роль терминальных.

Однако выделение в структуре и содержании ценностных ориентации этих двух групп ценностей позволяет, с одной стороны, более глубоко подойти к интерпретации содержательной стороны понятия «направленность личности», а с другой — умение человека дифференцировать в своем сознании цели и средства деятельности свидетельствует об определенном уровне развития его личности.

Одна из важнейших особенностей художественно-публицистической функции — первоначальный импульс для поэтапного движения от спонтанного отдыха к более высокому, познавательному уровню, через развитие интересов, предпочтений и потребностей личности молодого человека.

Анализ этой функции свидетельствует о том, что ее появление не случайно. Она стала логическим завершением развития теории и методики социально-культурной деятельности и опирается на современные достижения психологии, педа-

¹ Туркулец С. Е. Саморегуляция социальной общности. Автореф. дис...к. соц.н. Санкт-Петербург, 1995. С. 8.

гогики, культурологии и смежных наук¹. Функция строится на широком использовании художественно-выразительных средств, на создании художественного образа, вызывающего интерес и доступного для восприятия молодежи.

Любой результат воздействия на сознание молодежи, в том числе воспитательный эффект, обеспечивается специфическими средствами передачи информации.

Содержание информации — мысли, идеи, сведения, настроения, которыми обмениваются источники информации с ее потребителями. В учреждениях культуры такими источниками являются художественно-публицистические программы как носители информационных свойств, а также создатели этой программы. Роль потребителей отведена посетителям — молодежи.

Создавая художественно-публицистическую программу, авторы, формируя «информационную среду» (т.е. помещая его в различные контексты), определяют, какие именно информационные свойства предмета искусства будут восприняты посетителем. Для достижения максимального эффекта требуется обеспечить процесс передачи информации как средства воздействия.

Формы и методы реализации художественно-публицистической программы, как и всякой другой, следует четко ориентировать на потребителя, в данном случае — на молодежь. А это конкретный человек, со своими запросами, уровнем знаний, жизненным опытом.

Вместе с тем, эта работа, особенно с молодежью, основана на принципе добровольности и должна учитывать не только наиболее ярко выраженные интересы, но и стимулировать развитие интересов, которые проявляются недостаточно: приобщение к культурным ценностям и развитие социальной активности². Запросы и потребности молодежи могут удовлетворяться при помощи дополнительных интерпретирующих средств, например, с использованием художественно-образной организации информации.

Следует учитывать, что «основная схема освоения любого средства заключается в том, чтобы вначале подчинить свои действия логике функционирования, задаваемого этим средством, а затем привести в соответствие с целями и задачами деятельности, получив новые возможности результатов этой деятельности»³.

Конкретизируя данную мысль, можно определить, что переход «предмета» в средство обуславливает развитие деятельности, предполагает перестройку ее привычных действий, форм и способов работы. Это не просто добавление нового средства в уже сложившийся процесс, здесь требуется особый подход к организации самого процесса.

¹ Соколов Э. В. Свободное время и культура досуга. А., 1977. С. 193.

² Пономарев Я. А. Психология творчества. М., 1976. С. 18.

³ Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. Учебное пособие. М., 1998. С. 185.

Для этого не обязательны проявление внешней активизации, вовлечение человека в какую-либо физическую деятельность, хотя это предполагается как один из возможных и желательных моментов педагогического влияния. Более существенна такая организация художественного воздействия, при которой начинается собственное творчество человека, воспринимающего эту информацию¹.

Образ в художественном творчестве² — это порождение нравственно-эстетического мира автора, он полностью подчинен авторской воле, т. е. имеет субъективный личностный характер. Такой образ создается комплексно, в нем присутствуют элементы, не являющиеся порождением творческой фантазии автора.

Важнейшая особенность художественно-публицистической программы — его мемориальность, документальная достоверность, первичность источников информации. Здесь речь идет о создании историко-культурного образа, который по своим сущностным характеристикам объективен.

В то же время создание подобного образа в основном ориентировано на художественно-культурологическую интерпретацию, что сближает его с процессом художественного творчества. Следовательно, художественный образ в значительной мере включает в себя субъективный момент, однако его создание обязательно детерминировано достоверностью историко-культурного материала.

Зрелищно развернутая непосредственно к молодежи, художественно-публицистическая программа играет главную роль в культурной коммуникации. Необходимость зрелищности ценностей истории и культуры, которые должен донести до разума и чувств посетителей, предопределила особую роль художника.

Эту задачу он должен решить с помощью «средств искусства»³. Особые возможности современных технологий предполагают взаимосвязь заданной художественно-публицистической темы и ее художественного решения в соответствии со способностью художника найти ее адекватное выражение средствами искусства.

При этом у молодежи уже существует своеобразная система ценностных ориентаций, которая постепенно трансформируется под влиянием обучения и профессионального воспитания, одна из важнейших функций которого заключается в трансляции ценностей.

Важные качества личности молодого человека представляют собой не что иное, как систему инструментальных ценностей ориентации личности⁴. Именно

¹ Роберт И. В. Современные информационные технологии в образовании. М., 1994. С. 134.

² См.: Пономарев Я. А. Психология творчества. М., 1976. С. 65.

³ Ковалев В. И. Мотивы поведения и деятельность/Под ред. А. А. Бодалева. М., 1988. С. 74.

⁴ Камерон К., Куинин Р. Диагностика и изменение организационной культуры/Пер. с англ.; Под ред. И. В. Андреевой. СПб., 2001. С. 296.

педагогическое воздействие является значительным стимулом, определяющим содержание ценностных ориентаций и предпочтений молодежи.

Список литературы:

1. Камерон К., Куинин Р. Диагностика и изменение организационной культуры/Пер. с англ.; Под ред. И. В. Андреевой. – СПб.: Питер, 2001. – 320 с.
2. Ковалев В. И. Мотивы поведения и деятельность/Под ред. А. А. Бодалева. – М.: Наука, 1988. – 191 с.
3. Обуховский К. Психология влечений человека. – М.: Прогресс, 1972. – 248 с.
4. Организация и учреждения культурно-досуговой сферы Росси. – М., 1997. – 228 с.
5. Пономарев Я. А. Психология творчества. – М.: Наука, 1976. – 304 с.
6. Роберт И. В. Современные информационные технологии в образовании. – М.: «Школа-Пресс», 1994. – 205 с.
7. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 253 с.
8. Соколов Э. В. Свободное время и культура досуга. – Л.: Лениздат, 1977. – 208 с.
9. Туркулец С. Е. Саморегуляция социальной общности: автореферат диссертации ... кандидата социологических наук: 22.00.08. – Санкт-Петербург, 1995. – 20 с.
10. Фурсова А. А. Роль музея в системе общего образования//Справочник руководителя учреждения культуры. 2006. № 2 (февраль). С. 84–89.
11. Хохлов С. И., Лосавио О. В. Педагогическая техника и психорегуляция в учебном процессе//Сов. педагогика. 1989. № 9. С. 47–50.
12. Хрестоматия по социальной психологии. – М.: МГУ, 1994. – 380 с.
13. Цырба Н. Ф. Самоутверждение личности: социально-философский анализ. – Киев: Вища школа, 1989. – 256 с.

Kyarova Galina Anatol'evna
Junior scientist the Institute of Ecology of Mountain Territories
of the Kabardino-Balkarian Scientific Centre,
Russian Academy of Science, Nalchik, Kabardino-Balkaria.
E-mail: gkiarova@mail.ru

The concept on biological effect of vertical-zonal structure of mountain landscapes by A. K. Tembotov, the corresponding member of RAS, and its role in formation of continuous ecological education

Кярова Галина Анатольевна, младший научный сотрудник
Института экологии горных территорий им. А. К. Темботова
Кабардино-Балкарского Научного Центра,
Российской Академии Наук. Нальчик. Кабардино-Балкария.
E-mail: gkiarova@mail.ru

Концепция о биологическом эффекте высотнопоясной структуры горных ландшафтов члена-корреспондента РАН А. К. Темботова и ее роль в формировании непрерывного экологического образования

Разработка основ экосбалансированного мировоззрения общества на окружающую среду — дело первостепенной важности как для живущих ныне, так и для будущих поколений. На современном этапе вопросы традиционного взаимодействия человека с природой выросли в глобальную экологическую проблему и их разрешение требует активного участия всех слоев населения. Экологическое образование в учебных заведениях имеет особое значение в силу того, что выпускники учебных заведений стоят у «истока» большинства антропогенных факторов, оказывающих негативное воздействие на природную среду¹. Проблема сохранения биоразнообразия давно переросла из региональной в глобальную. Для ее решения требуется мониторинг, учет, охрана биоты и разработка региональных программ или стратегий неистощительного использования природных ресурсов. Как правило, основы воспитания экологической культуры детей закладывается в процессе изучения территории своего города, села, в результате

¹ Недюрмагомедов Г.Г. Экологическое образование в средних учебных заведениях//Труды третьей международной конференции «Биологическое разнообразие Кавказа». Том 2. – 2004.- С. 184–187.

знакомства с охраняемыми территориями, растениями, животными, занесенными в Красную книгу¹.

Проблемы экологизации образования и реализации регионального компонента обусловлены разными обстоятельствами, в том числе недостаточной учебно-методической обеспеченностью и отсутствием специальной подготовки у педагогов. Разрешение этих проблем возможно при условии:

- создания соответствующей учебно-методической базы;

- координации между образовательными учреждениями и различными структурами, осуществляющими деятельность в сфере изучения биологического разнообразия и разработки основ рационального природопользования с учетом специфики конкретных регионов.

Одним из регионов, где проблема сохранения биоразнообразия стоит особо остро является Кавказ, в том числе Центральной Кавказ, частью, которой является Кабардино-Балкарская республика, относящаяся к регионам с высокой плотностью населения и отличающейся значительным разнообразием ландшафтов на относительно небольшой территории, что обуславливает повышенную уязвимость экосистем. Как отмечал член-корр. РАН А. К. Темботов², «научный и прикладной интерес к проблемам горных территорий должен стать одним из глобальных приоритетов в XXI веке, так как особенно уязвимы живые организмы, таксономическое разнообразие которых в большей степени зависит от влияния человека и его деятельности». Именно поэтому в республике, расположенной в горных условиях (как, например Кабардино-Балкария) должно уделяться особое внимание непрерывному экологическому образованию, учитывающему все современные экологические проблемы, усиленные спецификой горной территории. В республике предпринимаются шаги в этом направлении. Например, в Институте экологии горных территорий КБНЦ РАН проводится работа по внедрению экологии в учебный процесс, интеграция науки и образования, начиная с дошкольного возраста и заканчивая вузовским. Член-корр. РАН А. К. Темботовым, автором многих уникальных работ по экологии, в том числе и учебного пособия для учителей и студентов «Проблемы экологии горных территорий»³, была разработана концептуальная модель интеграции науки и об-

¹ Шурхал Л. И. Методика развития знаний о биоразнообразии в курсе биологии (раздел «Животные»): Автореф. дис. канд. пед. наук. - М.: 1999. 17 с.; Власова Е. А. Содержание понятия о биологическом разнообразии в профильном курсе биологии. Ярославский педагогический вестник № 2–2009а. (59) с. 15–19.

² Темботов А. К. Эколого-эволюционные механизмы формирования биологического разнообразия в горах (на примере млекопитающих Кавказа)//Экология. – 2003, № 6. – С. 428–433.

³ Темботов А. К. Проблемы экологии горных территорий/Учебное пособие для учителей и студентов вузов биологического и географического профиля. Майкоп, 2001. – 187 с.

разования в рамках программы «Биологическое разнообразие Кавказа». Данная концепция «о биологическом эффекте высотно-поясной структуры горных ландшафтов» уникальна, и заключается в изучении биоты во всех измерениях пространства горных территорий. До этого биота горных территорий оценивалась по одному лишь высотному фактору без учета секторального влияния широтных зон, лежащих в основе. Таким образом, концептуальная модель интеграции фундаментальной науки и образования по горной экологии отличается от других как раз тем, что она базируется на широкой вариативности и свободном выборе мотивационных установок участниками интеграционного процесса¹.

В Институте экологии горных территорий, на основе этой концепции, разработана и внедрена трехуровневая система взаимодействия академической науки и образовательных учреждений:

1) На вузовском уровне — концепция член-корр. РАН А. К. Темботова применяется на практике в некоторых ВУЗах страны и ближнего зарубежья, где сотрудники, например, в Адыгейском государственном университете, проф. Шебзуховой Э. А. ведут большую работу подготовки студентов в области экологии с учетом региональных особенностей. Она является автором и соавтором учебных пособий для студентов, в том числе допущенных Министерством образования и науки республики Адыгея в качестве учебного пособия, например «Охота на Западном Кавказе (с палеолита до настоящего времени)»², «Позвоночные животные и наблюдение за ними в Республике Адыгея»³. Обучение студентов в АГУ осуществляется на основе концепции «О биологическом эффекте высотно-поясной структуры горных ландшафтов»⁴, которая является первоосновой концептуальной модели интеграции науки образования.

2) На уровне среднего образования — при институте, создан Учебно-научный центр по биологии, экологии Центрального Кавказа в с. п. Псынадаха, Зольского района КБР, где ученики средней школы могут получить

¹ Темботов А. К., Темботова Ф. А., Тхагапсоев Х. Г. Концептуальная модель интеграции науки и образования по горной экологии // Биологическое разнообразие Кавказа: Труды I региональной конференции. Сухум, 2000. – С. 14–25.

² Хутиыз К. К., Шебзухова Э. А. Охота на западном Кавказе (с палеолита до настоящего времени) / Учебное пособие для студентов и преподавателей вузов биологического, исторического и географического профиля. Майкоп: Изд-во АГУ, 2007. -356с.

³ Шебзухова Э. А. Позвоночные животные и наблюдения за ними / Учебное пособие для учителей и студентов биологического и географического профиля. Майкоп: Изд-во АГУ, 2005. -158с.

⁴ Темботов А. К., Темботова Ф. А. Экологические проблемы Кабардино-Балкарии в контексте концепции перехода Российской Федерации на модель устойчивого развития // Материалы республиканской конференции по охране окружающей среды и устойчивому развитию. Нальчик, 1995. – С. 48–56.; Темботов А. К., Темботова Ф. А. Интеграция зональных и поясных факторов в горах Кавказа и ее биологический эффект // Научная мысль Кавказа. Ростов-на-Дону, 1996. – С. 33–40.

необходимые знания по экологии, рациональному природопользованию. Там проводятся не только теоретические, но и практические занятия по сбору материалов, подготовке докладов, рефератов, участие в олимпиадах. Для них разработана программа, теоретической основой которой является концепция «О биологическом эффекте высотно-поясной структуры горных ландшафтов» А. К. Темботова.

3) На уровне дошкольного и младшего школьного образования ведется работа с детьми в МКОУ «Прогимназия № 52» (г. Нальчик), которая является экспериментальной площадкой ИЭГТ КБНЦ РАН, где в доступной форме даются вопросы экологии, чтобы воспитанники с самого начала учились жить по законам природы, защищая и оберегая ее. Учебный план образовательных учреждений (в том числе МКОУ «Прогимназия № 52») состоит из базисной и вариативной частей: базисная часть обеспечивает реализацию государственных образовательных стандартов, вариативная часть учитывает потребности и интересы учащихся. Время, отведенное на вариативную часть, используется для ведения курсов и дисциплин, перечень которых определяется образовательными учреждениями. В МКОУ «Прогимназия № 52» за счет часов вариативной части базисного учебного плана были введены часы по экологии, с региональным компонентом, который служит средством конкретизации общего содержания и дает сведения о частном; знания, раскрывающиеся в органической связи с федеральным компонентом, усваиваются учащимися осознаннее. Содержание регионального компонента требует конкретного наполнения, оно базируется в первую очередь на учёте природной (биология, география) специфике региона. Концепция «О биологическом эффекте высотно-поясной структуры горных ландшафтов» члена-корреспондента РАН А. К. Темботова, как раз является тем наполнением, на основе которого нами (под руководством члена-корреспондента РАН Ф. А. Темботовой) разработана и внедрена программа экологического образования для дошкольников и младших школьников, с учетом требования возрастной психологии.

Исходя из вышеизложенного следует, что необходим поиск путей введения регионального содержания о биоразнообразии и научных основах изучения и сохранения биоразнообразия в курсы обучения на всех трех уровнях образования, так как эти знания играют ведущую роль в формировании естественнонаучной картины мира, являются основой экологочентрической концепции¹ природопользования — разумной альтернативы современного антропоцентрического взаимодействия с природой.

¹ Павлов Д. С., Стриганова Б. Р., Букварева Е. Н. Экологочентрическая концепция природопользования // Вестник РАН. - 2010. Т. 80, № 2. С. 131–140.

Список литературы:

1. Власова Е. А. Содержание понятия о биологическом разнообразии в профильном курсе биологии. Ярославский педагогический вестник № 2–2009 а. (59) с. 15–19.
2. Недюрмагомедов Г. Г. Экологическое образование в средних учебных заведениях // Труды третьей международной конференции «Биологическое разнообразие Кавказа». Том 2. – 2004. – С. 184–187.
3. Темботов А. К. Эколого-эволюционные механизмы формирования биологического разнообразия в горах (на примере млекопитающих Кавказа) // Экология. – 2003, № 6. – С. 428–433.
4. Павлов Д. С., Стриганова Б. Р., Букварева Е. Н. Экологическая концепция природопользования // Вестник РАН. – 2010. Т. 80, № 2. С. 131–140.
5. Темботов А. К. Проблемы экологии горных территорий / Учебное пособие для учителей и студентов вузов биологического и географического профиля. Майкоп, 2001. – 187 с.
6. Темботов А. К., Темботова Ф. А., Тхагапсоев Х. Г. Концептуальная модель интеграции науки и образования по горной экологии // Биологическое разнообразие Кавказа: Труды I региональной конференции. Сухум, 2000. – С. 14–25.
7. Темботов А. К., Темботова Ф. А. Экологические проблемы Кабардино-Балкарии в контексте концепции перехода Российской Федерации на модель устойчивого развития // Материалы республиканской конференции по охране окружающей среды и устойчивому развитию. Нальчик, 1995. – С. 48–56. Т
8. Темботов А. К., Темботова Ф. А. Интеграция зональных и поясных факторов в горах Кавказа и ее биологический эффект // Научная мысль Кавказа. Ростов-на-Дону, 1996. – С. 33–40.
9. Хутыз К. К., Шебзухова Э. А. Охота на западном Кавказе (с палеолита до настоящего времени) / Учебное пособие для студентов и преподавателей вузов биологического, исторического и географического профиля. Майкоп: Изд-во АГУ, 2007. – 356 с.
10. Шебзухова Э. А. Позвоночные животные и наблюдения за ними / Учебное пособие для учителей и студентов биологического и географического профиля. Майкоп: Изд-во АГУ, 2005. – 158 с.
11. Шурхал Л. И. Методика развития знаний о биоразнообразии в курсе биологии (раздел «Животные»): Автореф. дис. канд. пед. наук. – М.: 1999. 17 с.

Section 7.

Education for Professors and Teachers

*Inozemtseva Kira Mikhailovna,
Bauman Moscow State Technical University,
Senior lecturer
E-mail: kira.inozemtseva@yandex.ru*

ESP Teachers' Professional Development in the Internationalization Context

Contradictions of internationalization. After several decades of intense development, internationalization of higher education has grown in scale and value. The centrality of this idea in Russia is indicated in national policy statements, international declarations and university strategic plans. However, recent publications have brought to light a number of contradictions:

— between the state primary goal for Russian top universities to be recognized by international ratings and low academic activity and citation level of Russian scientists;

— between international innovative science development in the national focus — and low participation in international scientific projects;

— between search for increase in the number of international students — and lack or absence of bilingual teaching in universities.

Despite the abundance of outstanding scientific schools recognized all over the world, highly qualified teaching staff and long list of planet-scale achievements in many branches of science, Russian universities are still not recognized by international ratings, as they have their own dimension of internationalization. In Moscow State Technical University named after Bauman (BMSTU) foreign students study in Russian, whereas bilingual Master's programs have not been widely implemented yet. Two dozens of BMSTU subject teachers are just being prepared to give EMI lectures to students in 2015. The global issues, such as policulturalism or multilingualism in higher education, that are key terms of internationalization in other countries, in Russia are the matter of future.

The above contradictions are heatedly debated in the Russian media. They made the stakeholders of the internationalization process come to conclusion

that it is poor English knowledge of Russian scientists and specialists that is to blame for internationalization lag of our universities.

Initial FL teachers' training in Russia. In order to investigate the causes of the above controversy, let's refer to FLT traditions in Russia. In contrast to European and American universities, there is a distinction between so-called "linguistic" and "non-linguistic" universities, with the latter being vast majority in the national context in Russia. However, in our national practice of FL teachers' education there is no distinction between would-be linguistic and non-linguistic FL teachers' initial training curricula. Newly graduated FL teachers are equipped with FL competence, rich theoretical background in the field of pedagogy, psychology, theory of translation, using ICT (up to a point) and FL teaching methodology with no emphasis on ESP, CLIL and other content-oriented approaches. Young FL teachers cannot predict what university they will be working at and have a vague idea of what subject discipline is core to their future specialism. Moreover, despite the fact that ESP as a profession-oriented approach is recognized by tertiary language policy makers in Russia, ESP teacher training courses are conducted sporadically on ad hoc basis.

It should be noted that in big cities, especially in Moscow, there is a big variety of international teacher training courses, such as TKT 3 Modules, Celta, Delta; TKT: CLIL (the latter exam is available, but unpopular). All of the courses are undoubtedly of great value, but none of them is mandatory; teachers select them voluntarily and have to self-finance their studies. The problematic issue here is that *there is no obligatory pre-service or in-service teacher-training mode* that: 1) might be tailor-made to meet the needs of a particular specialism; 2) might fill the gap between ESP teachers' language competence, methodological uncertainty and core subject unawareness. As a result, young non-linguistic university teachers have to fight with all the bumps in the road guided by the "sink or swim" principle.

Tertiary ESP in Russia: search for a content-oriented FL methodology. Tertiary ESP curricula comply with the Federal State Educational Standards of Higher Professional Education. The Standards make demands for profession-oriented FL communicative competence that are to be developed by would-be specialists by the end of their university studies. According to the above Standards the graduates are to "possess sound oral and written communicative skills in the field of their specialism; be able to search for professionally-oriented information in a FL and translate professionally-oriented texts from a FL into Russian"¹. Importantly, in non-linguistic universities FL (mainly English) is taught on 2 hours per week basis for 3 years on average. All ESP curricula are language-centered with emphasis put on content-oriented terminology, relevant grammar and discourse analysis. Grammar-

¹ ФГОС ВПО по направлению подготовки (специальности) 090303. 2011.

translation method still dominates over communicative approach. Only language skills are undergone evaluation in the tertiary ESP classroom (by means of summative assessment). It is no wonder that in this context university ESP training cannot serve a ground of a profession-oriented FL competence development and international career of a specialist.

Driven by search for better approaches to profession-oriented FL teaching and being unaware of CLIL spreading around the world, Russian scientists were trying to develop a new FLT methodology that will focus on subject knowledge acquisition rather than on a mere learning of terms and grammar structures. The study of this issue has led to the development of Russian methodology for profession-oriented FL education — *professional linguodidactics (PLD)*, integrating a core task: to build a professional competence of a specialist in the FLT process.

Genesis of PLD is based on two facts:

1. PLD originated from “English for specific purposes” (ESP), developed by T. Hutchinson & A. Waters, who considered ESP a learning centered approach.

2. PLD transformed a concept of *secondary linguistic identity*¹ by I. Khaleeva, the key category of Linguodidactics into the concept of *linguistic identity of a specialist*² by A. Krupchenko, which is considered a key category of PLD.

PLD is a young branch of linguodidactics, which deals with methodology (research, management, and modelling) of job-relevant learning/teaching a foreign language and is targeted at the building of a professional foreign language communicative competence of a specialist, the components of which characterize a specialist linguistic identity. According to PLD the system of continuous foreign language education is a purposeful dynamic rational multi-level construction of FLT for professional purposes based on individual capabilities, motivation and staff development needs.

The changing role of a tertiary FL teacher in the global context of change.

Internationalization has changed perceptions of what FL competence means for a specialist in a globalized world. Those Russian university graduates, whose career, regardless of anything, gets international dimension, still have to find additional opportunities to improve their English skills. Today Russian researchers write about the need for “anglification of Russian higher education”³ as the only way to overcome language barriers preventing our specialists and scientists from getting international

¹ Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчика) – М.: Высшая школа, 1989. – 238 с.

² Крупченко А. К. Введение в профессиональную лингводидактику : монография - М. : МФТИ, 2005. - 310 с.

³ Шестаков, В. П., Шестаков Н. В. Рейтинговый дискурс: урок английского для вуза. // Высшее образование в России. 2013. № 1. С. 37–47.

recognition. University authorities declare the need to change tertiary language policy, shifting focus from what students know about the language to what they can do in the language in the field of their specialism.

In Russian tertiary education we should not underestimate a FL teacher's role, as our tertiary education context have its own country-specific traits, that are as follows:

1. Russian universities have lack of proficient in English teachers of subject disciplines, that makes any kind of bilingual teaching a complicated task,

2. Although academic mobility and exchange are declared to be important tools of maintaining education quality and harmonizing international educational standards, most universities cannot afford to invite native British and American teachers on contract basis or arrange work placements abroad for Russian teachers; team-teaching is not cost-effective either,

3. Based on the mentioned above, English teachers are supposed to be the key stakeholders of HE internationalization process in Russia, as they can implement subject-language integration through cross-disciplinary cooperation with teachers of subject disciplines.

However, they will not be able to cope with the challenge, if they do not reconsider their ESP practice, changing focus from language-centeredness to cross-disciplinary cooperation. English teachers should reflect on the words of D. Graddol, who predicted that "specialist English teachers will need to acquire additional skills as English is less often taught as a subject on its own"¹. R. Bolitho also mentioned that "the days of foreign languages in general and English in particular as discrete subjects on the curriculum may very well be numbered" and that "there are potentially scary consequences for career language teachers who are not prepared to integrate a language in a subject curriculum"².

It means that in the global context of change the role of an ESP teacher is changing dramatically and is gradually turning into the role of a CLIL teacher. Although bilingual lectures delivery is likely to be left with subject specialists, FL teacher's role in Russian tertiary education is crucial, as they build a deep foundation of future bilingual education.

Research. One of PLD primary goals is to develop *the ESP teacher linguoprofessional integrative competency model* that would help the teachers to switch from traditional language-centered ESP curriculum through content-centered CLIL curriculum to bilingual teaching, so that students would take a short cut to developing

¹ Graddol, D. English Next. (2006). British Council. 132 c.

² Bolitho, R. Reconceptualising Language Teacher Education and Development in a Changing World//Plenary presentation at the EQUALS INTERNATIONAL CONFERENCE. Istanbul. 2009. P. 1-6.

a profession-oriented FL competence. CLIL concepts can serve the perfect practice-oriented ground for building this competency model.

Based on the above mentioned we can assume that a major improvement in tertiary educational context can be achieved, if ESP teachers reflect on their classroom practices and routines and are provided with an opportunity to practice CLIL. Considering all the above mentioned, a research has been undertaken with the intention to identify the current state of tertiary ESP teachers' readiness to integrate subject and content and to subsequently design a teacher development course that will aim to develop ESP teachers' linguoprofessional methodical competency. In order to achieve the final goal, the following objectives have been set:

- to compile a list of components of linguoprofessional methodical competency that a FL teacher should possess in order to be able to integrate a subject content and a FL with the focus on basic CLIL 4Cs concept¹;

- to systematize those components into a teacher linguoprofessional methodical competency model;

- based on the above mentioned model, to develop a questionnaire with the aim to define the actual functional methodical literacy of practicing ESP teachers of non-linguistic universities;

- to analyze the responses to the questionnaire in order to determine the practical areas that will require further learning and practice;

- to design and pilot a teacher development course based on the results of the survey.

Method. The action research involving ESP teachers from five Russian universities has been undertaken in Moscow Academy of professional development and re-training of educators. The list of components of linguoprofessional methodical competency has been developed. A questionnaire of 34 questions has been designed, where one third pertains to the values and attitudes the teachers have relating to subject-language integration in general and to CLIL in particular; one third to what their knowledge and understanding is in terms of competence-based education, and one third to their actual classroom ESP practices. Out of 34 questions, 29 were to be answered using Likert scale, and five were the ranking questions. The sample was 64 ESP teachers from four Russian universities with the average teaching experience of more than 10 years.

Research findings. The content analysis of the completed questionnaire has been done and has disclosed a number of tendencies. The findings indicate that the teachers demonstrate a kind of method obsession and reluctance to leave their comfort zones,

¹ Coyle, D., Hood, Ph., Marsh, D. CLIL Content Language Integrated Learning. – Cambridge: Cambridge University Press, 2010, 173 p.

as well as commitment to the traditional approaches in delivering ESP knowledge, rather than skills. The aim of ESP learning, according to the respondents, is to teach terminology and relevant grammar, which proves that old teaching style and language-centered curricula tend to dominate. When asked to rank components of FL teachers' linguo-professional methodical competency (out of the following options: linguistic, subject, facilitative, collaborative, assessment, cognitive and cross-cultural), most teachers rated linguistic above others. As for the second part of the questionnaire, the teachers confess their lack of knowledge of

- what the differences between CLIL and ESP are,
- what kinds of cross-disciplinary collaboration can be implemented in tertiary education,
- by what means a scaffolded teaching is provided in the tertiary classroom,
- how students' cognitive skills are developed;
- why language acquisition is important to learning,
- why it is critical to teach students learning strategies etc.

In the part relating to their classroom ESP practices, the respondents admit they put more value on linguistic accuracy than on the realization of communicative tasks, fairly complaining of insufficient time provided for FL teaching on the curriculum. To sum up, the findings of the research have shown a substantial discrepancy between what teachers perceive as necessary for their ESP practices and what they actually fulfill. Hence, it may be hypothesized that providing teachers with an opportunity to acquire deeper knowledge of contemporary approaches to subject-language integration and take the knowledge on board through practice will increase their own competency in this field.

Conclusions. Based on the findings of the survey, the conclusions about the structure of the teacher development course have been made: the teacher development course is going to consist of three content areas:

- theory of subject-language integration (ESP, PLD and CLIL);
- competence-based education and student-centered pedagogy;
- CLIL tertiary classroom practice.

with a particular emphasis on interaction and practical tasks on scaffolded teaching; using ICT and LMS in the classroom; autonomous learning; BICs and CALP development; collaborative cross-disciplinary curricula design, material development and assessment; development of academic writing skills and skills of research results presentation. The course will combine workshops targeted at creating the participants' awareness of the current issues of bilingual education and provide opportunities for practicing the approaches to subject-language integration with particular focus on using CLIL in tertiary classroom practices. In total, there are going to be eight interactive classes with a substantial portion of participants' autonomous work

on defining educational goals, creating pro-CLIL subject-oriented classes, providing the feedback exchange with the participants. The final project includes development of a pro-CLIL study unit. The course is to be piloted at the, in Moscow Academy of professional development and re-training of educators and both knowledge tests and pre-course and post-course questionnaires will be offered to course participants to fill out, to ensure subsequent alterations and improvement in the course syllabus for its further administrative approval.

To conclude, the survey conducted has shown an existing need for teacher development in the area of subject-language integration in competence-based tertiary educational context. The progressing study is to have a practical outcome in the form of a teacher development course aiming at improving ESP tertiary practice in Russian universities. It is crucial for better FL teachers' performance in profession-oriented FL teaching and subsequent growth of Russian university prestige and international recognition.

References:

1. Bolitho, R. Reconceptualising Language Teacher Education and Development in a Changing World//Plenary presentation at the EAQUALS INTERNATIONAL CONFERENCE. Istanbul. 2009. P. 1–6. Доступно на <http://clients.squareeye.net/uploads/eaquals/Bolitho%20-%20Reconceptualising%20Language%20Teacher%20Education%20-%20paper.pdf>. Дата обращения 06.05.14
2. Coyle, D., Hood, Ph., Marsh, D. CLIL Content Language Integrated Learning. – Cambridge: Cambridge University Press, 2010, 173 p.
3. Graddol, D. English Next. (2006). British Council. 132 с. Доступно на <http://www.britishcouncil.org/learning-research-english-next.pdf>. Дата обращения 06.05.2014
4. Крупченко А. К. Введение в профессиональную лингводидактику: монография – М.: МФТИ, 2005.- 310 с.
5. ФГОС ВПО по направлению подготовки (специальности) 090303 Информационная безопасность автоматизированных систем (квалификация (степень) “специалист”). 2011. Доступно на <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/62/20110505002644.pdf>. Дата обращения 06.05.14
6. Халева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчика) – М.: Высшая школа, 1989. – 238 с.
7. Шестак, В. П., Шестак Н. В. Рейтинговый дискурс: урок английского для вуза.//Высшее образование в России. 2013. № 1. С. 37–47.

Section 8.

Language and Literacy Learning

*Tarnopolsky Oleg Borisovich, Alfred Nobel University, Dnipropetrovsk
Head of the Department of Applied Linguistics
and Methods in Foreign Language Teaching
E-mail: otarnopolsky@mail.ru*

*Nesterenko Oleg Afanasievich, Alfred Nobel University, Dnipropetrovsk
Associate Professor at the Department of Applied Linguistics
and Methods in Foreign Language Teaching
E-mail: otarnopolsky@mail.ru*

Selecting Internet resources for teaching a tertiary language (Spanish) to university students majoring in English

Teaching tertiary languages, i. e., foreign languages that are being taught and learned after some other foreign language has already been fully or partially acquired (e. g., German after English or Spanish after French)¹, is becoming of increasing importance for training Ukrainian university students majoring in English since English only, despite its status of the global language for international communication², is insufficient for any student who will graduate as a specialist in foreign language studies. Spanish in the quality of a tertiary language is increasing its popularity among Ukrainian university students majoring in English due to its status as the second after English most spread language of international communication³.

¹ Hufeisen B., Neuner G. The plurilingualism project: Tertiary language learning – German after English – European Centre for Modern Languages: Council of Europe Publishing, 2004; Pagliaro A. Motivation and its implications in tertiary Italian studies//Proceedings in Innovations in Italian teaching workshop, Griffith University. – 2002. – P. 16–25.

² Graddol D. English next. Why global English may mean the end of 'English as a Foreign Language'. – British Council. 2006.

³ Нестеренко О. А. Методика навчання студентів мовних спеціальностей другої іноземної мови після англійської: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02: «Теорія і методика навчання: германські мови». – Одеса, 2012.

However, the outcomes of teaching Spanish as a tertiary language in the conditions of a linguistic higher school in Ukraine are rarely as successful as teaching English — the language of students' major. It is natural because learning a tertiary language starts later than studying the majoring foreign language and the number of academic hours planned for it are much more limited. The only way open for achieving at least compatible learning outcomes in teaching English and in teaching Spanish (as a tertiary language) is the utmost possible intensification of Spanish studies which could accelerate the target language acquisition as much as possible.

Internet is known as one of the best and most efficient ways of intensifying language acquisition¹ and this is why in our research we have chosen it as a principal means for teaching Spanish as a tertiary language to Ukrainian university students majoring in English. The research started with determining the specific Internet resources that were to be selected for the teaching/learning process and with conducting such practical selection. The goal of this article is discussing the basic issues relevant for that selection: the categories of Internet resources to be selected and the criteria of their selection. Just those issues have been chosen for analysis because, though the ways and means of selecting Internet resources for language teaching have already been studied², nobody has ever researched selecting such resources for teaching Spanish as a tertiary language to university students majoring in English.

In our research the first, and quite obvious, i. e., not requiring any special proofs, conclusion made was that there were at least five categories of Internet resources to be selected for teaching Spanish as a tertiary language:

1. The Internet resources developing receptive Spanish communicative skills, i. e., those that could intensify teaching reading and listening in Spanish and also serve as the basis (the sources of materials and information) for teaching communicative production (speaking and writing). For instance, a text or a *YouTube* video found on the Internet and read or listened to and viewed by students directly serves for their acquiring reading or listening skills in Spanish. Indirectly, they may serve for developing speaking and/or writing skills if the information obtained from such materials is used by students for preparing their oral presentations in Spanish or for writing essays in

¹ Barrett B., Sharma P. *The Internet and Business English*. – Oxford: Summertown Publishing, 2003; Warschauer M., Whittaker P.F. *The Internet for English teaching: Guidelines for teachers// TESL Reporter*. – 1997. – 30 (1). – P. 27–33; Warschauer M., Shetzer H., Meloni C. *Internet for English teaching*. – Alexandria, VA: TESOL, 2000.

² Азимов Э.Г. *Теория и практика использования компьютерных программ в преподавании русского языка как иностранного.* – М.: ИРЯП, 2000; Бовтенко М.А. *Компьютерная лингводидактика: учеб. пособие.* – М.: Флинта: Наука, 2005; Карпов А. С. *Интернет в подготовке будущих учителей иностранных языков.//Иностранные языки в школе.* –2002. – № 3 – С. 73–78; Тарнопольський О.Б. *Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти: навчальний посібник.* –: Фірма “ІНККОС”, 2006.

that language. The Internet resources of that first category naturally dominate in the teaching/learning process (especially at the beginning stage of training) which is due to the mostly receptive nature of the Internet. In general, those resources can be defined as *receptive-communicative* ones.

2. The Internet resources developing productive Spanish communicative skills (*productive-communicative resources*), i. e., those that could intensify teaching speaking and writing in Spanish (but mostly writing — due to the specific nature of the Internet). Such resources are e-mails, chats, forums and Skype. Indirectly they also serve for developing receptive skills because communicating orally through Skype, learners not only speak Spanish but also listen to their interlocutors, while writing when participating in a forum, they also read what is written by other participants.

3. The Internet resources specifically deigned for teaching students Spanish pronunciation, vocabulary and grammar skills (*language skills-oriented resources*). Those are special Internet programmes developed for teaching and learning Spanish as a foreign language by speakers of other languages.

4. The Internet resources that may be called *instrumental* and which serve the needs both of students and teachers. They include electronic dictionaries, grammar reference guides, electronic encyclopaedias (for obtaining cultural, historical information, information about arts, laws, political and governmental institutions in the target language countries, etc.) and other reference type materials of this kind that both students and teachers can use. These resources also include methodological and informational materials specifically for teachers to help them organize and conduct their teaching in the classroom, outside it and on the Internet.

5. The last category of Internet resources are for teachers' use only (*teacher-oriented resources*). They are purely informational in character and are used by the teacher as sources of additional materials (e. g., texts to be printed out and brought to the classroom for students to read) without involving learners in finding such materials and directly working with them on the Internet.

To practically select the Internet materials belonging to all five categories defined above, a set of criteria was needed following which it became possible to determine whether some Internet resources were really worthy of inclusion into the teaching/learning content.

It should be noted that one of the few authors who really developed a set of criteria for selecting Internet sites was Gregorio Blanco Martín¹. He recommends that attention is paid to:

1. The author of the site (whether there is information about the author (s) or institution (s) who have elaborated the site);

¹ Blanco Martín, G.. Guía de Aprendizaje del Inglés en la Web [E-resource]. – Access: <http://platea.pntic.mec.es/~gblanco/guia/base%20frame.htm>.

2. The date of the last renewal and the accessibility of information about the number of visits to the site;
3. Indications about the target readership of the site (e. g., indications about the professional orientation of information);
4. Accuracy and objectivity of information (whether there is no political, religious or other bias in it);
5. The aim for achieving which the information is provided (whether it is commercial or some other).

These criteria, as well as similar criteria suggested by some other authors, have one common shortcoming. They are too general to be used for teaching/learning purposes, i. e., for selecting the content of teaching and learning. That was the reason which made us develop our own set of selection criteria.

The first of them was *the criterion of correspondence between the Internet resources to be selected and the reference levels of teaching Spanish at every stage of learning*. The reference levels determine those thematic fields that are supposed to be worked on in the language course at every given stage of teaching and learning. They also determine the basic notions on which every thematic field is based. For instance, if the topic of communication is “*Human beings, their appearances and physical states*,” the notions that are important for that topic are parts of the human body, clothes, illnesses and their treatment, etc. Following this criterion means that the Internet resources being selected must match the thematic fields chosen for this or that stage of teaching/learning and the notions they embrace. In teaching Spanish as a tertiary language the reference levels, thematic fields and notions corresponding to each level at each stage of teaching/learning can and should be determined on the basis of the “*Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*”¹ which was probably the first in Europe full description of reference levels for all the six levels of command of Spanish as a foreign language that were defined in the “*Common European framework of reference for languages*”².

The criterion discussed above is the principal one among all the criteria of selecting Internet resources formulated by us. The other criteria discussed below are subordinated to it.

It should be said that some of such subordinated criteria have already been developed by other authors. For instance, Paz Bartolomé Alonso³ distinguishes the

¹ Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español. – Madrid: Instituto Cervantes, Biblioteca Nueva, S. L., Segunda edición. En 3 volúmenes, 2007.

² Council of Europe. Common European framework of reference for languages: Learning, teaching and assessment. – Strasbourg, 2001.

³ Bartolomé Alonso P. Nuevas tecnologías y educación: Internet en el aula de ELE [E-resource]// Biblioteca virtual RedELE, 2. – Segundo semestre 2004. – Access: <http://www.sgci.mec.es/redele/biblioteca/bartolome.htm>.

criteria of *attractiveness, easiness of use* and *practicality* of Internet sites as important ones for deciding whether some sites are worthy of starting to work on them. Other scholars¹ recommend that using the criteria of *language and cultural difficulty of the materials, the source of information, its reliability and cultural correspondence* be considered in selecting Internet resources for educational purposes.

The criteria above most certainly need to be taken into consideration. But we have also developed six other criteria that we believe to be especially appropriate for teaching tertiary languages.

The first of them is the criterion of *accessibility and suitability for learning purposes of the Internet sites to be selected*. This criterion covers some aspects included in the criteria suggested by the other authors mentioned above (e. g., *attractiveness, language and cultural difficulty of the materials, the source of information, its reliability and cultural correspondence*), but considers those aspects only from the point of view of suitability for teaching and learning. Besides, it presupposes an opportunity of easy access to a site or portal (see the criterion of the *easiness of use* by Paz Bartolomé Alonso²) and also the simplicity of transitions through the system of hyper-references from one web-page to some other web-pages within the boundaries of the same site or portal. Also important is the availability (within the selected site or portal) of references to other relevant and kindred portals, sites, blogs, etc.

The second criterion is *the desirability of connections with the foreign language already fully or partially mastered by students*. It does not mean that for teaching Spanish as a tertiary language the selected Internet resources in Spanish must always be those that are more or less connected with the Internet resources in English — the foreign language which students were learning before or are still learning. But if there are such connections, it makes the selection of a particular Internet site more desirable because the preceding foreign language makes a support for acquiring the tertiary one. For instance, for university students majoring in English and striving to acquire Spanish as a tertiary language selecting the Internet sites for learning Spanish but designed for speakers of English can be very helpful and beneficial promoting the acquisition of both foreign languages in interconnection and interdependence.

The third criterion is the criterion of *functionality*. Using Internet resources cannot be a goal in itself. Their use is justifiable only if they give an opportunity or help in intensifying, accelerating and optimizing the achievement of some teaching and learning goals, thereby visibly enhancing students' learning outcomes. Besides,

¹ Сысоев П. В., Евстигнеев М. Н. Внедрение новых учебных Интернет-материалов в обучение иностранному языку (на материале английского языка и страноведения США) [Электронный ресурс]. // Интернет-журнал «Эйдос». – 2008. – 1 февраля. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2008/0201-8.htm>.

² Bartolomé Alonso P. Op. cit.

using Internet resources is supposed to be practically reasonable. For instance, if some information required for teaching and learning can be simpler, easier and faster obtained through the printed resources available to the teacher and the students, it is not reasonable to search for it on the Internet. This last aspect of the criterion suggested by us coincides with the criterion of *practicality* introduced by the already quoted researcher Paz Bartolomé Alonso¹.

The fourth is the criterion of *novelty and contemporariness of materials and information obtained by students and teachers from the Internet resources selected for teaching and learning*. This criterion and its meaning are so self-obvious that they hardly need any explanations. The only thing that should be mentioned is that novelty and contemporariness is probably one of the greatest advantages of the Internet resources over the printed ones. Therefore, such an advantage can never be neglected by using obsolete Internet resources in the teaching/learning process.

The fifth criterion is the criterion of *stability*. The practice of using the Internet shows that only those resources in it that are in stable demand remain there more or less permanently. A lot of resources disappear quite soon after they have appeared. This is why, selecting Internet sites, it is better to choose those of them that have already been in circulation for some time — this can be a certain guarantee of their stability.

The last criterion is the one of *cost-effectiveness*. A lot of Internet resources can be accessed only after paying for their use. So, before recommending such resources to their students and using them themselves, the teachers should estimate whether the expected return in teaching/learning outcomes is really worth the expenses that using such resources require.

The system of interconnected criteria discussed above was used by us in selecting Internet resources for teaching Spanish as a tertiary language to students majoring in English at Alfred Nobel University in Dnipropetrovsk, Ukraine. The results of that selection were embodied in a special publication². They were also used in developing a specific system of Internet-based learning activities for teaching Spanish as a tertiary language to university students majoring in English. The experimentally proved success and high learning outcomes of that teaching³ testify to the efficiency of the selection procedure used and of the criteria underlying it. This may be considered as the conclusion for everything that was said in the article.

¹ Bartolomé Alonso P. Op. cit.

² Нестеренко О.А. Вивчаємо іспанську мову в Інтернеті = Español por Internet: навчальний посібник. – Дніпропетровськ: Дніпропетровський університет ім. Альфреда Нобеля, 2014.

³ Нестеренко О.А. Методика навчання студентів мовних спеціальностей другої іноземної мови після англійської: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02: «Теорія і методика навчання: германські мови». – Одеса, 2012.

Section 9. Race, Ethnicity and Education

*Lapkina Natalia Andreevna, PhD
Institute of ethnology and anthropology
of Russian academy of Science
E-mail: journal@iea.ras.ru, tataika@narod.ru*

Cultural identity in Latvia: presentation in virtual space

*Лапкина Наталия Андреевна к. и. н.
младший научный сотрудник
Институт этнологии и антропологии РАН г. Москва
E-mail: journal@iea.ras.ru, tataika@narod.ru*

Культурная идентичность Латвии: самопрезентация в виртуальном пространстве

During the last ten years the question of the second wave of the identity crisis is arising in scientific circles. This wave in Eastern Europe region has several directions. Some countries from former-soviet region are accepted or tended to be accepted into the EU, pursuing the policy of euro-integration that is expressed in accepting European values at the state level. Such reorientation leads to necessity of new identities creation, which is often goes with radical denying the old values. The most dynamic reaction for such change of global reference points within the whole states and nations is shown by the virtual space by the new sites and informational portals creation. And such sites are not only reflecting the processes of new identity formation but became by themselves the effective tools in cultural-historic self representation. Global network acts as the dynamic mechanism for representation of new identity allowing to include it in the most quick way in globalization processes, passing political and language barriers.

В последнее десятилетие ряд ученых начинают говорить о возникновении второй волны кризиса идентичности¹, которая в странах Восточной Европы име-

¹ Исследование проводится при поддержке РГНФ № 14-06-00836, проект «Кризис

ет разную направленность¹. Ряд стран из постсоветского пространства входят или стремятся войти в Евросоюз, проводят политику евроинтеграции, что выражается в ориентировании на государственном уровне на европейские ценности. Переориентация такого рода ведет к необходимости создания новых идентичностей, зачастую соседствуя с отказом от старых. Динамичней всего на смену глобальных ориентиров в рамках целых государств и народов реагирует виртуальное пространство, появляются новые сайты и информационные порталы, которые не только отражают процессы формирования новой идентичности, но и сами становятся эффективным орудием в конструировании культурно-исторической саморепрезентации. Глобальная сеть интернет выступает пластичным, динамичным механизмом для представления новой идентичности², позволяет наиболее быстро включить ее в глобализационные процессы, минуя политические и языковые барьеры.

Наиболее активно выстраивание новой идентичности в рамках общеевропейского пространства происходит в прибалтийских странах. Эстония и Латвия делают попытки интеграции не только на уровне простого признания региона. Страны позиционируют себя культурным центром Северной Европы. В этих регионах можно говорить о кризисе идентичности как в среде русскоязычного населения, как и титульных этнических групп, которые по факту оказались на периферии европейского пространства. Официальные Рига и Таллинн стараются предстать не в образе европейской окраины, а в статусе культурной столицы Северной Европы. Проходит множество фестивалей фольклорной музыки, национальных ремесел. Города баллотируются на получение звания Культурной столицы Северной Европы. Так, в 2011 году статус культурной столицы Северной Европы был у Таллинна. На правительственном уровне проводились саморепрезентационные мероприятия не только в самом Таллинне, но и в городах других европейских стран, например, в Хельсинки, где Эстония представляла национальные достижения в области культуры и искусства, особый упор делая на национальные, традиционные составляющие. Все это активно транслировалось в виртуальном пространстве.

идентичности на постсоветском пространстве. Кросскультурный анализ»

¹ см. Скоробогатая А. А. Этническая идентичность и межкультурное взаимодействие в Северной Башкирии., Теис, Москва, 2008, 190с.; Ярлыкпав А. А., Современный Дагестан: актуальные этнополитические и этноконфессиональные проблемы, Nota Bene: Проблемы общества и политики, Nota Bene, Москва 2012 - русский

² см Лапкина Н. А., Социальный потенциал интернет-ресурсов в дискурсе этничности, Ученые записки Петрозаводского государственного университета. Сер. «Общественные и гуманитарные науки, ГОУ ВПО «Петрозаводский государственный университет» (ПетрГУ), Петрозаводск, 2011, 3, 73 - 76

В 2014 году Рига будет носить титул культурной столицы Европы, и на протяжении всего года рижан и гостей столицы ожидает широкая программа культурных мероприятий. Все подготовительные моменты максимально подробно отражены на сайтах и электронных ресурсах.

Программа года культурной столицы Европы начнется в середине января 2014 года. Одним из мероприятий в рамках ее открытия будет уникальная живая цепочка людей, из рук в руки передающих книги от старого здания Латвийской национальной библиотеки к новому — «Замку света». Вся информация о мероприятиях и событиях в Риге официально именуемой культурной столицей можно найти на двух тематических сайтах <http://interactive.riga2014.org/ru/> и <http://riga2014.org/rus/> оба ресурса представлены на латышском, русском и английском языках. На ресурсах подробно представлены все мероприятия программы, именно эти ресурсы становятся флагманами презентации новой идентичности.

В связи с этим наблюдается значительное оживление виртуального пространства Латвии, появление новых сайтов, посвященных культурным мероприятиям, официальных сайтов памятников культуры и искусства.

18 апреля 2006 года Кабинет министров ЛР утвердил документ «Основные направления государственной культурной политики на 2006–2015 гг. «Национальное государство»», в котором сформулирована новая долгосрочная политика в области культуры. «Основополагающей целью культурной политики Латвии является ее развитие как современного национального государства в условиях многообразия европейских и мировых культур. В документе определены долгосрочные цели развития культуры в последующие 10 лет и этапы развития государства и общества через призму культурной политики»¹. Среди стратегических целей развития культурной политики государства первым же пунктом идет: «Упрочение национальной идентичности и сплоченности гражданского общества Латвии путем сохранения и преумножения ценностей национальной культуры»².

В Латвии на государственном уровне понимают необходимость поддержания национальной идентичности, формирование этой идентичности посредством обращения к культурному наследию и активное ее продвижение в сети Интернет. Культурная политика во многом старается нивелировать кризис идентичности, который наступил с вступлением государства в Евросоюз. Необходимость осознания собственного культурно-исторического наследия, его значимости для интеграционного сообщества, принятие и демонстрация ценности этого наследия — вот механизмы формирования идентичности в культурной политике.

¹ см. о культурной политике Латвии на официальном ресурсе <http://www.kultura.lv/?s=199§ion=%D0%9A%D1%83%D0%BB%D1%8C%D1%82%D0%BF%D0%BE%D0%BB%D0%B8%D1%82%D0%B8%D0%BA%D0%B0>

² см. там же

Представим несколько наиболее значимых электронных ресурсов формирования культурной идентичности Латвии.

На сайте Культура <http://www.kultura.lv> представлен значительный раздел Ссылки с подробным перечнем электронных ресурсов по культурному наследию, искусству, музыке, литературе, архитектуре страны. На сайте даны подробные разъяснения о том, что же такое культурная политика, культурная идентичность Латвии.

Сайт Латвийского национального культурного центра

http://www.lnkc.gov.lv/en/index.php?option=com_frontpage&Itemid=1

Это информационный портал о международных мероприятиях: Фестивалях фолковой музыки Прибалтики, фестивалях народных танцев северной Европы, национальных празднования Латвийских песен и танцев и др.

Государственный Фонд культурного капитала на латышском, английском и французском языках <http://www.kkf.lv/#241> Этот ресурс один из многих не имеющий русскоязычной версии, что в свою очередь говорит о определенной доминанте латышского языка и отстранении русскоговорящего населения. Эту тенденцию можно проследить и на других сайтах: «Музыка в Латвии» <http://www.music.lv/en/>, представленном так же на латышском и английском языках; сайт Государственной инспекции по охране культурного наследия Латвии http://www.mantojums.lv/_rikt_text/docs/strategija_2008_2011_ENG.pdf <http://www.mantojums.lv/?lang=en>

Сайт «Культурные карты Латвии» <http://www.kulturaskarte.lv/> только на латышской языке, с подробным обозначением музеев, театров, культурных центров, архивов, библиотек, концертных залов и пр. Ресурс адресован исключительно гражданам страны, поскольку нет даже английской версии сайта. Каждый объект отражается на карте страны, сопровождается подробной информацией (адрес, контакты, описание, расписание, деятельность, нормативные акты, программа мероприятий и пр.). Сайт находится еще на стадии заполнения контента, поскольку некоторые объекты уже включены в список, но информации по ним еще нет.

Сайт Канон культуры Латвии (один из немногих с информацией на русском языке) <http://www.kulturaskanons.lv/ru/1/> Создание канона началось в 2007 году и как указано на сайте «Канон культуры должен стать символом нашей гордости. Но надо отметить, что внесенные в него ценности — лишь маячки в обширном поле культуры народа, которое необходимо познавать, сохранять и — главное — творчески пополнять, чтобы через какое-то время мы смогли бы пересмотреть Канон культуры и назвать вновь созданные и охраняемые для будущего ценности»¹.

Канон разбит по тематическим направлениям: Архитектура и дизайн, Кино, Литература, Музыка, Сценическое искусство, Народные традиции, Визуальное

¹ <http://www.kulturaskanons.lv/ru/1/>

искусство. Сейчас формирование канона завершено. Канон культуры Латвии состоит из 99 наименований культурных ценностей. Каждая из этих ценностей представлена на сайте.

Значительные усилия направлены на создание единого поискового интернет-портала, содержащего исчерпывающую информацию о латвийских библиотеках, архивах и музеях, благодаря которому можно легко получить доступ к интересующей информации в сфере культуры. Портал культурного наследия Латвии станет также частью единого европейского и общемирового электронного хранилища информации, открытого для международного сообщества интернет-пользователей¹.

Все эти начинания соотносятся с общеевропейскими программами направленными на создание единой культурной среды в виртуальном пространстве². В рамках исследовательского проекта РГНФ № 14–06–00836 мы только начинаем аналитический обзор сайтов и электронных ресурсов, отражающих создание новой идентичности и существующие кризисы идентичности. Культурная политика государства направлена как внутрь, так и во вне. Конструирование идентичности происходит и в виртуальной среде, где можно непосредственно наблюдать процесс цивилизационного выбора во многом определяемого особенностями этнического, профессионального и гражданского самосознания.

¹ <http://www.kultura.lv/?id=19255&r=%D0%9A%D1%83%D0%BB%D1%8C%D1%82%D1%83%D1%80%D0%BD%D0%BE%D0%B5-%D0%BD%D0%B0%D1%81%D0%BB%D0%B5%D0%B4%D0%B8%D0%B5-%D0%9B%D0%B0%D1%82%D0%B2%D0%B8%D0%B8-%D0%B2-%D1%86%D0%B8%D1%84%D1%80%D0%BE%D0%B2%D0%BE%D0%B9-%D1%81%D1%80%D0%B5%D0%B4%D0%B5>

² Лапкина Н. А., Критерии качества оцифрованной информации по этнологии и антропологии, ЮНЕСКО, Программа «Информация для всех». Москва: Межрегиональный центр библ. сотрудничества, Москва, 2008, 61 - 80

Section 10.

Comparative and International Education

*Muna Golmohamad Linkova,
University of Roehampton, London, UK
Lecturer in Education, School of Education
E-mail: M. Golmohamad@roehampton.ac.uk*

Civic Education as an Intercultural Phenomenon

Civic education and intercultural education have many points of interception and differences. By nature they are controversial concepts. Consequently, it is impossible to cover all relevant aspects in the space of this article. This article aims to consider some distinctions from the theoretical and practical evidence available. The interpretations made will lean towards a conjecture that there remain further gems to mine in understanding the potential for civic education. Discussing the intercultural aspect is a suitable beginning to explore some causes to argue for further examination.

Laying down the foundations of civic education systematically, in a spirit of global democratic values, is among the conceptual educational priorities in most countries in Europe and across the world. Looking to how the terms ‘civic’ and ‘intercultural’ are defined, with respect to education, facilitates the process of making such distinctions as are necessary to provide some initial interpretations from which to proceed in conceiving possible approaches for implementing programmes of study.

When venturing to come to terms with established conceptualizations, in its broadest definition, “*civic education*” refers to: ‘all the processes that affect people’s beliefs, commitments, capabilities, and actions as members or prospective members of communities’¹. How civic education may be related to intercultural education may be understood in the following way.

According to Ivanov:

“Civic education is basically defined as systematic institutional-political socialization of young people. It familiarizes people with their rights and duties, and cultivates civic consciousness, skills and virtues”².

¹ <http://plato.stanford.edu/entries/civic-education/>

² Ivanov, I. P. (date of publication unknown) Civic Education and Intercultural Education. Electronic resource. File:///C:/Users/User/Downloads/Grajdansko-obrazovanie-i-

In a wider sense, Ivanov confirms and extends to the definition from the Stanford Encyclopedia, given above, reaffirming that:

“Civic education is also associated with the identity of individuals — group, ethnocultural, national, global — and solves the problems caused by their differences from the identities of other people (intercultural aspect). That is precisely where it overlaps with intercultural education as a trend in contemporary educational systems”¹.

In terms of Civic Education, what is apparent is that, in order for citizens to be responsible and active members of a community, the intricacies of the: social, political and moral nature of society need, and must, be engaged with to be understood and appreciated. These strands compose the web of relations that constitute citizenship and necessitate holistic pedagogical implications for civic education. Failing this would result with an inadequate, partial and insufficient approach to satisfying needs of peoples and, ultimately, society. What is also clear is that there is no strong consensus about civic education.

In keeping with clarifying some definitions, it is important to bear in mind that, transnationally, how terms are used seems to vary. For example, where Civic Education may be common usage in mainland Europe, in Britain, and most specifically for England and Wales in terms of the National Curriculum, it is referred to as Citizenship Education. Likewise, how terms are understood may vary also. With reference to the literature and in practice, Intercultural Education and Multi-cultural Education may suggest some overlap in understanding and, subsequently, seem interchangeable in use and meaning, varying from one context to another. This mention is not merely a point of semantics but to claim that what is needed is some consensus. Briefly, multicultural and intercultural may be characterized in the following way, in terms of what is common and distinct of each.

In the main, what does seem common to both is the intent to value the development of understanding for differences, giving recognition to the emergence of multi-ethnic, multi-cultural societies on the basis of: backgrounds, values and experiences and advocating its identification and inclusion in the curriculum for civic education in some way in order to promote social cohesion and challenge antiquated notions which may threaten this. As far as Multicultural education is concerned:

“... One of its important goals is to help all students to acquire the knowledge, attitudes, and skills needed to function effectively in a pluralistic democratic society and to interact, negotiate, and communicate with peoples from diverse groups in order to create a civic and moral community that works for the common good”².

Interkulturno-obrazovanie.pdf (Date of usage: 10/3/2014).

¹ Ivanov, I. P. (date of publication unknown) Civic Education and Intercultural Education. Electronic resource. File:///C:/Users/User/Downloads/Grajdansko-obrazovanie-i-Interkulturno-obrazovanie.pdf (Date of usage: 10/3/2014).

² Banks and Banks 1995, cited by the North Central Regional Educational Laboratory <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/educatrs/presrvce/pe3lk1.htm> (accessed 20 April 2014)

Similarly, Intercultural education is about:

“... developing an understanding of and valuing others and about understanding of and valuing self. It provides opportunities to gain an insight into one’s own knowledge, limits, doubts and attitudes by confronting, interacting and negotiating with other cultures. This requires developing an understanding of why we see the world in the way we do”¹.

At the same time, one key difference seems to be that, where Multicultural education is considered a separate subject, intercultural education is essentially concerned with developing competencies in citizens with which to develop skills of communication, interaction and therefore understanding of self and others. This is suggested to be something that can be, or should be, ‘embedded within the curriculum and be a way of thinking and action’².

The focus is on exploring where cultures meet and developing knowledge, skills, attitudes and values that enable interaction and negotiation between cultures. This process of coming to an understanding of others requires self-reflection and the confrontation and deconstruction of sometimes deeply embedded stereotypical views. It challenges both pupils and teachers to understand how views are constructed and to appreciate that views about oneself are constructed in relation to how we see others³.

Banks and Banks (1995) define *multicultural education*:

“... as a field of study designed to increase educational equity for all students that incorporates, for this purpose, content, concepts, principles, theories, and paradigms from history, the social and behavioral sciences, and particularly from ethnic studies and women studies”⁴.

It is interesting to note here that, implicit to its effectiveness, intercultural education presents the idea of intercultural dialogue. Taking into account the varied national differences and interpretations of Intercultural Dialogue (ICD), a working definition prepared and agreed by researchers in preparation for the year of Intercultural Dialogue and commissioned by the European Commission in 2008, suggests:

„Intercultural dialogue is a process that comprises an open and respectful exchange or interaction between individuals, groups and organizations with different cultural backgrounds or worldviews. Among its aims are: to develop a deeper understanding of diverse perspectives and practices; to increase participation and freedom and the ability to make choices; to foster equality; and to enhance creative processes”⁵.

¹ Visualising Europe: Visual Culture in Intercultural European Education http://ve.ese.ipcb.pt/index.php?option=com_content&task=view&id=34&lang=en (accessed 20 April 2014)

² Ibid

³ Ibid

⁴ Banks and Banks 1995, cited by the North Central Regional Educational Laboratory <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/educatrs/presrvce/pe3lk1.htm> (accessed 20 April 2014)

⁵ European Institute for Comparative Cultural Research. (2008). *Sharing Diversity: National Approaches to Intercultural Dialogue in Europe*. ERICarts: Germany. 2. Cited in the AONTAS Report (2009)

The process of ICD seems complimentary and supplementary to conceptions of civic education. The report continues to claim: 'ICD is seen as one tool for governance of cultural diversity in Europe.' and 'Education is positioned as: "the means to provide the basis for understanding and respecting diversity."' ¹ European countries are no exception to the reasonable need for citizens to be involved in public and political life; not only to ensure that core democratic values flourish, but also to foster social cohesion in times of ever growing social and cultural diversity. This is where the overlap of needs between civic and intercultural education occurs.

To increase involvement and participation in civil society, people have to acquire and develop appropriate knowledge, skills and attitudes. Civic skills may enable citizens to participate fully in public life, but these skills must be based on a good understanding of social values, political concepts and structures; coupled with a commitment to take an active part in public democratic life. Therefore, social and civic competences are of great importance to European cooperation in the field of education and, arguably, beyond the European context as well. Social and civic competencies are among the eight key competences identified in 2006 by the Council and the European Parliament as being essential for citizens who live in a society of knowledge. Essential competencies identified, in terms of ICD, further demonstrate the significance of the ways, all things considered, in which to appreciate the context of civic education as an intercultural phenomenon. According to the AONTAS report the competencies required for successful ICD require: '... skills and attitudes that ensure we can operate effectively in situations that involve negotiating cultural difference and use it as a resource', involving the following elements of intercultural competence:

- Awareness of yourself as a cultural being and the impact of your own culture on your thoughts and actions;
- Critically exploring the assumptions that inform our behaviour;
- A positive orientation to new experiences and different ways of thinking about the world;
- Creating combined mutually beneficial action², and
- Learning languages, either the mother tongue or of cultural minorities in order to support intercultural dialogue³.

Considering the above competencies, contemporary schools and educational systems are, currently, lacking socialisation mechanisms, characteristic of past societies. Notwithstanding, they have also failed to adequately replace existing

¹ European Institute for Comparative Cultural Research. (2008). *Sharing Diversity: National Approaches to Intercultural Dialogue in Europe*. ERICarts: Germany. 2. Cited in the AONTAS Report (2009)

² Antal, A.B. and V. Friedman. (2003). *Negotiating Reality as an Approach to Intercultural Competence*. ssenchaftszentrum Berlin for Sozialforschung. Berlin. (cited in AONTAS Report 2009)

³ AONTAS Final Report March (2009) (Electronic resource)

systemic educational provisions with new mechanisms suited to the emergent diverse societal contexts. In this context, something essential seems to have been forgotten — that it is at school that a young person is prepared for life; school is his/her social model over a long period of time¹. 'As a rule, intercultural dialogue is not devised within Civic and Intercultural Education curricula in schools as a competence that should be obtained by pupils (nether in elementary or secondary school)². European studies and projects commissioned to examine national approaches and practices across European communities on Intercultural Dialogue and development of educational competences into national curricula attest to the range of various interpretations and experiences of young citizens³. Undeniably, European reports and projects present very interesting data and observations. However, there is an apparent disconnect between the social skills young people acquire during their time at school and the application of those skills and knowledge for life beyond school. The experience across European countries, and arguably within national contexts, is variable and potentially confusing.

The difficulty arises with political influence and interference with civic education to the point of obscuring its relevance and value, making civic education vulnerable to political rhetoric. This is something to be wary of. Civic education, as a common paradigm, forms the basis of almost all national curricula across Europe. In its national strategic documents, each country places special emphasis on the acquisition of social and civic competences, applying to all school levels. However, the way civic education is valued and implemented varies in different countries. While it may be reasonable, on the one hand, to suggest context appropriate understanding of the subject in its implementation in education; nevertheless, there are common concerns to enable a potentially dynamic social process for diverse intercultural interaction and individual involvement, also understood as Intercultural Education (IE). How this is shaped is determined by the way in which the phenomenon of civic education is interpreted and to what extent values of: freedom, equality and autonomy are encouraged. Here lies the challenge for the role states play and the subsequent

¹ Valchev, V. The Essence of Civic Education. Electronic resource. [Http://www.pghht.com/educparents/stuff/Za%20grazhdanskoto%20obrazovanie](http://www.pghht.com/educparents/stuff/Za%20grazhdanskoto%20obrazovanie): (Date of usage: 10/2/2014).

² Katunaric, V (2005) Civic (and intercultural education in the EU countries), European Institute for Comparative Cultural Research (ERICarts) http://ec.europa.eu/culture/archive/sources_info/studies/pdf/final_annexes_en.pdf (accessed 20 April 2014)

³ Katunaric, V (2005) Civic (and intercultural education in the EU countries), European Institute for Comparative Cultural Research (ERICarts) http://ec.europa.eu/culture/archive/sources_info/studies/pdf/final_annexes_en.pdf (accessed 20 April 2014); European Commission EURYDICE (2012) Developing Key Competencies at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/145EN_HI.pdf (accessed 20 April 2014)

curricula devised. The question is to ask how at one time to establish a coherent sense of a national narrative while also providing teaching and learning of competencies that promote a sense of self and others, appreciative of the diverse intercultural aspects?

In 1952 Jean Monnet, regarded as one of the fathers of the European Community, stated: 'We do not unite countries, we unite people.' Today one of the biggest challenges which the EU institutions face is to raise public awareness of the EU and involve citizens in its activities. Programmes like "Lifelong Learning" and "Youth in Action" help citizens to develop civic knowledge, and the "Youth for Europe" initiative is dedicated to increasing the civic involvement of young people. In 2005, the Council of Europe, at the suggestion of Bulgaria, declared The Year of Citizenship through Education. The goal was to draw public attention to how instrumental education is in the development of a democratic culture. Unfortunately, despite all these programmes, there is, as yet, no unified strategy or policy on conducting civic education in the EU¹.

"... Civic education consists in organized, systematic educational activities, which aim to provide young people and adults with the necessary knowledge and skills to participate in political and social life. Civic education is a powerful tool for democratisation of the state... Civic education is education, training, raising the awareness, giving information and conducting activities so that students will acquire not only knowledge and skills but will also shape attitudes and behaviour as regards the core values and mechanisms of democratic society and the constitutional state: the rights and obligations of citizens, respect for diversity, as well as active participation in a democratic society in the name of democracy and the rule of law"².

Here lies another example of the ambitions of political rhetoric and the challenges faced in their realization. Civic education establishes a particular interpretational relation with a close concept, contextual by nature, like "intercultural education".

Intercultural education is directly related to the formation of specific, precise intercultural skills. Usually, but not necessarily, it takes place in an intercultural environment as typically found in many modern educational institutions today. Therefore, intercultural education is among the priorities of international organisations such as the Council of Europe. Not surprisingly, then, 2008 was declared the Year of Intercultural Dialogue³.

According to Hicks (2008), at the beginning of the 20th century there was an idea in many countries of Western Europe to build a model of school education that

¹ Kovachev, A. European Civic Education in the EU – Status and Ideas of Development. Electronic resource <http://www.andrey-kovatchev.eu/bg/news/view/2/1665>: (Date of entry: 8/2/2014)

² Council for Europe FINAL CONFERENCE OF THE MODERN LANGUAGES PROJECT Strasbourg, 15–18 April 1997

³ Slavova, E. Integration of the Different: Intercultural Education. Electronic resource. <http://priateli.info/wp-content/uploads.pdf>: (Date of circulation: 5/3/2014)

addressed directly the subject of international understanding, raising at the same time the question of solving current issues associated with aspects of formal education — steady development, human rights, peace and conflict resolution. He uses one general term, “global education”, to name all initiatives dealing with one or another aspect of education, under conditions of increased globalisation¹.

The USA, a multinational country with democratic traditions, has many years of experience in the field of civic education. Currently, in the USA, there is an intensive process of searching for scientific approaches associated with possible renewal of the systems of civil education. The reason for this lies in the growth of political apathy among most American youths, and parallels made with an increase in the overall rate of youth crime. The political administration, under President G.W Bush senior, passed a number of official documents in 2001 — in particular the law, “No Child Left Behind” (“No Child Should Be Left Without Care”), directed, as a whole, towards education reform and inclusive educational policies in the country. These initiatives were to appropriate a political response to social and civil deficits identified in disaffected young people. Interestingly, similar concerns and policy initiatives have been implemented in Europe. One such example was in Britain in 2005, the ‘Every Child Matters’ government policy, which was aimed at focusing on safeguarding the interests of and giving a voice to young people up to the age of nineteen in the UK.

It should be noted that, transnationally, the problems related to civic education having clearly been seen as a priority for policy makers as well as academics across many specialist fields and educational practitioners. The plethora of literature and media attention reaches widely across disciplines attesting to the interest in, and concern about, civic education. Materials pertaining to the problems surveying and seeking relevant interpretations concerning civic education and its intercultural phenomenon are seemingly, and frequently, addressed on an international scale, with global interest, by various organisations, including different public associations and internet web sites: “American Federation of Teachers”, “American Political Science Association”, “The Center on Education Policy”, “Constitutional Rights Foundation”, “National Commission on Civic Renewal”, “National Education Association”, International Association for the Evaluation of Education Achievement (IEA), Citizenship Foundation, Oxfam, UNESCO, NGOs, National Government websites, just to mention some sources.

During 2000 to 2005, a long period of policy initiatives and change, the paradigm of civic education in the USA developed the following functional points:

¹ Hicks, David. 2008. *Different Views, Origins of Global Education*. the United Kingdom: presentation at the Conference on Education for Steady Development. Quote by Krasteva, L. *Global Education at School – Necessity, Approaches and Possibilities*. http://www.cie-bg.eu/userfiles/file/Lilia%20Krasteva%20Conference%209_5.pdf: (Date of circulation 11/2/2014).

1. Civic education was established as part of an entire social cycle called “social studies”. The aim is to increase civic competence by studying sciences of humanitarian and social nature, including: anthropology, archeology, economics, geography, history, law, philosophy, and economic sciences.

2. The aim of such training is to help young people develop the ability to make informed and reasoned decisions for the public good of citizens in a culturally diverse democratic society, in an interdependent world.

Supported by the participation of extensive institutional representation in its preparation, the National Civic Education Standards of the USA (National Standards for Civics and Government) were published in November 1994. The standards were intended for all students (from kindergarten to the 12th grade) and are structured around five fundamental questions:

(1) What is a government and what does it do?

(2) What are the basic values and principles of American democracy?

(3) How does a constitutional government apply the objectives, values and principles of American democracy?

(4) What are the relations between the United States and the other countries around the world?

(5) What roles does a citizen have in American democracy?

The topics covered by students, above, meet many of the fundamental values and principles laid out in European policies of frameworks for civic education. According to the Council of Europe’s programme, the education for democratic citizenship is:

“... a set of practices and activities aimed at students in order to help them, as well as young and mature people, to participate actively and responsibly in the processes of decision-making in their communities. Its purpose is to support and strengthen democratic culture, based on the awareness of and commitment to certain basic values like human rights and freedoms, equality in difference, the power of law, one’s own good and the good of society as a whole. The education for democratic citizenship focuses on providing opportunities for the acquisition, implementation and dissemination of information, values and skills, related to democratic principles and procedures in a wide range of formal and informal learning environments”¹.

One way to understand the standards, principles and values, as outline above, is in addressing the institutional aspects of civic education. Currently the subject of Civil Law, for example, is compulsory only for the schools in England. In Northern Ireland, Wales and Scotland, it has the status of an optional subject, reflecting national interests in a very characteristic way. For instance, problems related to conflict resolution and

¹ Council for Europe FINAL CONFERENCE OF THE MODERN LANGUAGES PROJECT Strasbourg, 15–18 April 1997

human rights prevail in Northern Ireland; Scotland favours independent civic culture; in Wales special attention is paid to issues related to cultural diversity¹.

In order for its objectives to be met, the education for democratic citizenship must be conducted in **three dimensions**:

- cognitive — the acquisition of ideas, concepts, systems;
- social — the ability to exercise democracy in various forms and in all areas and stages of life — childhood, adolescence and adult life; in schools, interest study groups and universities; in the workplace and in voluntary organisations.
- emotional — recognition and acceptance of the values of democratic society and its behavioural patterns.

In the UK, civic education, within the bounds of its possible relation to intercultural education, raises an important issue to be resolved, pertaining to the following postulation: should citizenship be understood as a particular set of planned learning outcomes, which may be useful to students in the future, or should citizenship be understood as a process that takes place in educational institutions²?

The problems are mainly related to the fact that England is diverse in terms of ethnic, as well as in terms of national, religious and regional, representation. Compared to countries like France and the USA, where political and social life is very active due to the long traditions of republicanism, in England the process of training teachers to teach civil law is hampered by the lack of a unified educational and national strategy for this.

An advisory group was established in 1997, called an Advisory Group on Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools, to solve two basic programming tasks:

1. Providing a working definition of civic education;
2. Developing an educational and methodological strategy for schools.

The advisory group, chaired by Bernard Crick, confirmed that there had been no civic education traditions in the UK. Considering the importance of the problem and the extent of its solution in other countries with a similar complex multicultural educational environment, it was recommended that civic education should become a “mandatory component of school curricula” in England³.

A new subject, called Citizenship Education was, subsequently, created and introduced in 1999, in response to the commission’s recommendations made,

¹ Andrews, R. and Mycock, A. Citizenship Education in the UK: Divergence Within a multinational State.-Citizenship Teaching and Learning.-Vol.3 No1 April.2007-<http://www.citized.info>- 2007 citiZED.

² Arthur, J & Croll, P Editorial: Citizenship, Democracy and Education. British Journal of Educational Studies, Vol. 55,No. 3, 2007.pp 233–234.

³ Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools. Report of Advisory Group on Citizenship. London: Qualifications and Curriculum Authority.1998.

accepting the basic educational prerogatives of programme modules and three strands, or curricula pillars, of: Social and Moral development, Community Involvement and Political Literacy. This was further refined and, in 2002, the school subject related to citizenship studies was incorporated into national curricula for children aged 11–16 as a statutory subject (QCA 1998). Further revisions in 2006, with the curriculum review on Diversity and Citizenship, led to a Report commissioned by the government, chaired by Sir Keith Ajebo. The Ajebo Report (2007), reviewed *teaching specifically of ethnic, religious and cultural diversity across the curriculum to age 19 in relation to Citizenship*, exploring *whether or not 'modern British social and cultural history' should be a 4th pillar of the Citizenship curriculum*¹.

More recently, under the current coalition government, the subject of Citizenship has been reaffirmed as 'a crucial academic subject'², after a brief spell of facing uncertainty about its inclusion on government proposed revisions of the National Curriculum for England and Wales. Recent promotion of youth-led social action has meant that the British government, under the Secretary of State for Education Michael Gove, has given formal recognition to the value of citizenship education in schools by reinstating its status. The implication for this does mean that the aim to have citizenship as an examination subject that: '... compliments a call for schools to offer the knowledge, skills and practical experiences to develop the next generation of effective citizens'... 'youngsters leave school as confident, bold citizens...'³ must also take into account the intercultural phenomena more explicitly and be more proactive to engage ICD in school among young citizens and not postpone this for further or higher education to implement this, as seems to be initiated by AONTAS or the Commission for Europe.

The significance for recognition of the intercultural aspect of civic education cannot be overstated. This acknowledgement and need to develop practices in school for specific competencies, implemented from early years with holistic pedagogical approaches, determine the lifelong competencies to realize aims aspired for democratic citizenship; not to mention a democratic, inclusive and cohesive society of communities, nationally and internationally.

On reflection, the vision of Jean Monnet, stated earlier, 'We do not unite countries, we unite people', requires a unified vision with a general consensus as how civic education may be valued and conceptualized. Conceptual coherence and holistic pedagogical approaches, that incorporate the intercultural phenomena of civic education need not

¹ <http://resources.cohesioninstitute.org.uk/Publications/Documents/Document/Default.aspx?recordId=48>

² Citizenship Foundation (2014) <http://www.citizenshipfoundation.org.uk/main/news.php?n1094> (accessed 20 April 2014)

³ Ibid.

undermine the uniqueness of individual contexts but rather prepare: cognitive, social and emotional capacities required in citizens to meet the challenges of establishing equitable conditions and evaluating what is in the interest and well being of individual citizens and society to flourish. To conclude, the proposition that civic education be understood as an intercultural phenomenon presupposes and urges responsibility on the part of all active agencies, such as: sovereign states, educational institutions, civic and community organizations at all levels for greater recognition and implementation of developing strategies for cultivating competencies such as ICD suggests both within the subject of citizenship or civic studies and across curricula areas.

References:

1. Andrews, R. and Mycock, A. Citizenship Education in the UK: Divergence Within a multinational State.-Citizenship Teaching and Learning.- Vol.3 No1 April.2007-<http://www.citized.info>- 2007 citiZED.
2. AONTAS Final Report March (2009) (Electronic resource)
3. Arthur, J & Croll, P Editorial: Citizenship, Democracy and Education. British Journal of Educational Studies, Vol. 55, NO. 3, 2007.pp 233–234.
4. Banks and Banks 1995, cited by the North Central Regional Educational Laboratory <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/educatrs/presrvce/pe3lk1.htm> (accessed 20 April 2014)
5. Citizenship Foundation (2014) <http://www.citizenshipfoundation.org.uk/main/news.php?n1094> (accessed 20 April 2014)
6. Civic Education in Europe. Electronic resource. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/139BG_HI.pdf: (Date of usage: 12/2/2014).
7. Council for Europe FINAL CONFERENCE OF THE MODERN LANGUAGES PROJECT Strasbourg, 15–18 April 1997
8. Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools. Report of Advisory Group on Citizenship. London: Qualifications and Curriculum Authority.1998.
9. European Commission EURYDICE (2012) Developing Key Competencies at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/145EN_HI.pdf (accessed 20 April 2014)
10. Hicks, David. 2008. Different Views, Origins of Global Education. the United Kingdom: presentation at the Conference on Education for Steady Development. Quote by Krasteva, L. Global Education at School — Necessity, Approaches and Possibilities. http://www.cie-bg.eu/userfiles/file/Lilia%20Krasteva%20Conference%2009_5.pdf: (Date of circulation 11/2/2014).

11. http://www.aontas.com/download/pdf/creating_intercultural_communities_final_report.pdf (accessed 14 April 2014)
12. Ivanov, I. P. (date of publication unknown) Civic Education and Intercultural Education. Electronic resource. File:///C:/Users/User/Downloads/Grajdansko-obrazovanie-i-Interkulturno-obrazovanie.pdf (Date of usage: 10/3/2014).
13. Katunaric, V (2005) Civic (and intercultural education in the EU countries), European Institute for Comparative Cultural Research (ERICarts) http://ec.europa.eu/culture/archive/sources_info/studies/pdf/final_annexes_en.pdf (accessed 20 April 2014)
14. Kovachev, A. European Civic Education in the EU — Status and Ideas of Development. Electronic resource <http://www.andrey-kovatchev.eu/bg/news/view/2/1665>: (Date of entry: 8/2/2014)
15. Qualifications and Curriculum Authority (QCA) (1998). Education of Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools (Click Report) (London, QCA).
16. Recommendation (2010) 7 of the Committee of Ministers to member states on the Charter of Education for Citizenship and Human Rights Education, adopted by the Council of the European Committee of Ministers on 11 May 2010 during the 120th session.
17. Recommendation 2006/962/EC of the European Parliament and of the Council, dated 18 December 2006, on key competences for lifelong learning, OB L 394, 30/12/2006.
18. Slavova, E. Integration of the Different: Intercultural Education. Electronic resource. <http://priateli.info/wp-content/uploads.pdf>: (Date of circulation: 5/3/2014)
19. The National Adult Learning Organisation (2008) Creating Intercultural Communities Conference Report, Ireland: AONTAS
20. University of Stanford Encyclopedia <http://plato.stanford.edu/entries/civic-education/> (accessed 14 April 2014)
21. Valchev, V. The Essence of Civic Education. Electronic resource. <Http://www.pghht.com/educparents/stuff/Za%20grazhdanskoto%20obrazovanie>: (Date of usage: 10/2/2014).
22. Visualising Europe: Visual Culture in Intercultural European Education http://ve.es.ipcb.pt/index.php?option=com_content&task=view&id=34&lang=en (accessed 20 April 2014)

Section 11.

Education Management

Lyubchenko Nadezhda Vasilevna
SHEI «University of educational management» NAPS of Ukraine,
Head of Research-methodical centre, Kyiv
E-mail: nadiya-lub@ukr.net

Coordinational function of the activity of the Postgraduate pedagogical educational institutions for dissemination of innovative experience of research-methodical activity

Postgraduate Education in today's Ukraine's entry into the global educational system is one of the priority areas of education in the country because it is directly related to the processes of development and social stability¹. According to V. Kremen, «the challenge is not only to provide real, not declarative priority education. It is equally important to build education in the context of the requirements and capabilities of the XXI century, that is to update and modernize all its constituent units»². Modern scholars consider System of Postgraduate Education (SPE) as «a kind of proactive mechanism that stabilizes and adapt the education system to the new requirements of socio-economic development of the country»³. This approach makes the development of models of management of education, which can make it more flexible and democratic.

In our opinion, nowadays at a new stage of educational reform, which was named «modernization» researches become particularly important for the development of new models of management in postgraduate pedagogical education. «The operation of Post-

¹ Енциклопедія освіти/Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

² Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати/В. г. Кремень. – К. : Грамота, 2005. – 448 с.

³ Олійник В. Наукові засади розроблення прогностичної моделі розвитку післядипломної освіти в Україні/В. Олійник, В. Семиченко, Л. Пуховська [та ін.]//Післядипломна освіта в Україні. – 2007. – № 1 – С. 18–23.

graduate education as a social object and as a set of social and educational institutions organically, by definition of V. Oliinyk, associated with quality multi-effects management (national, regional, local) with all internal and external conditions of society»¹. Coordination as a function of the management is not opened in pedagogical literature fully and, in our opinion, needs attention of scholars who care education problems, including issues of research-methodical activity of the institutions of postgraduate education.

Analysis of recent researches and publications. Leading scientists research the question of improvement of the system of postgraduate pedagogical education (V. Bondar, N. Klokar, S. Krysyuk, V. Maslov, G. Yelnykova, V. Oliinyk, N. Protasova, P. Hudomin-skyy, A. Darynsky and others), works of the methodological basis for the life-learning Education devoted to S. Goncharenko, I. Zyazyuna, V. Kremen, V. Maslova, N. Nychkalo, V. Oliinyk; to the organization the postgraduate pedagogical education (I. Zhernosek, S. Krysyuk, A. Kuzminsky, V. Maslov, V. Oliinyk, N. Protasova, T. Suschenko), an opened role of the Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education of modernization of the curriculum in Ukraine (L. Danylenko, N. Klokar, M. Lapenok, L. Pokroyeva); the special features of the educational process (I. Zhernosek, A. Zubko, S. Krysyuk, V. Putsov, T. Suschenko); the unity of theory and practice in teacher professional training (A. Boyko, V. Krajevsky, O. Pyehota) to the development of psychological and pedagogical competence of teachers in the system of Postgraduate Education (V. Semychenko), the application of strategic management in the system of administrative personnel education (G. Dmitrenko); training of the pedagogical personnel under the conditions of European integration (L. Puhovska), management of scientific and methodical work of teachers (V. Putsov, T. Sorochan, V. Gumenyuk, B. Kachur), information support of management activity of the institution (L. Kalinina) and others.

The aim of the article is giving proofs of necessary realization of the coordination of research-methodical activity of institutions of postgraduate pedagogical education and the lighting up the current experience of the research-methodical center of coordination of Postgraduate Pedagogical education, regional and international relations of the University of Educational Management of NAPS of Ukraine within the research-methodical complex «Consortium of institutions of postgraduate pedagogical education» of the dissemination of advanced educational experience.

In modern conditions of educational reform, the effectiveness of system of Postgraduate education depends on such factors as the improvement of the legal framework and of functioning of the higher school. The system will provide the people motivation to lifelearning professional and self-realization which stipulate for necessity of scientific research of effective mechanisms of management.

¹ Олійник В. Наукові засади розроблення прогностичної моделі розвитку післядипломної освіти в Україні/В. Олійник, В. Семиченко, Л. Пуховська [та ін.]//Післядипломна освіта в Україні. – 2007. – № 1 – С. 18–23.

According to Ukrainian scientists V. Oliinyk, M. Romanenko, V. Semychenko, the Postgraduate education becomes innovative because it does the system creative functions to social processes and to personal development¹.

Important role in ensuring the successful implementation of quality changes which occur in education plays a management process.

Management, as defined by the legal encyclopedia is «a function of organized systems (social, biological, technological) that preserves their structure and regulation according to the laws of functioning. The content of management as a social function displays in organized activity which achieved by combining, agreement, management, coordination and control»².

Analysis which was made by us, separation of coordination as a function of management by various authors (Table 1), showed its importance and necessity of determination of the role of coordination in the system of academic-methodical activity of the institutions of postgraduate pedagogical education.

Table 1. – Separation of coordination as a function of management of various scientists.

Fuctions of management	Author						
	M. Milner	A. Fayol	A. Chuikin	G. Yelnykova	V. Oliinyk	V. Maslov	V. Pikelna
1	2	3	4	5	6	7	8
planning	✓	✓	✓		✓		✓
organization	✓	✓	✓	✓		✓	✓
motivation	✓	✓	✓	✓			
control	✓	✓	✓		✓		✓
coordination	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
management		✓	✓				
control and accounting			✓				
marketing			✓				
prognostication			✓				
targeting and prognostication				✓			
projection				✓			
control and regulation				✓			
communication				✓			

¹ Олійник В. Наукові засади розроблення прогностичної моделі розвитку післядипломної освіти в Україні/В. Олійник, В. Семиченко, А. Пуховська [та ін.]/Післядипломна освіта в Україні. – 2007. – № 1 – С. 18–23.

² Юридична енциклопедія: В 6 т./Редкол.: Ю.С. Шемшученко. – К.: «Укр. енцикл.», 1998. – С. 218.

1	2	3	4	5	6	7	8
regulation					V		V
analysis							V
accounting							V
diagnostic						V	
imitating						V	
control-informational						V	
programming					V		

Coordination is the process of allocation of time, providing interaction between different parts of organization with the benefit of accomplishment of its tasks that were previously set. The higher degree of labor division and close interdependence of units need the coordination. Coordination ensures the organizations' integrity and stability¹.

Thus, coordination is a management activity that provides consistency of work of various production and functional units of enterprise in the process of executing tasks.

The content of coordination as a function of management lies in taking action on ensuring the equitable course of production and elimination of "bottlenecks" due to inconsistencies that occur during the execution of tasks.

The definition of the coordinating function by V. Maslov is more appropriate to us: «coordinating (integrative) function is expressed as the need to overcome duplication, overlap meaningful, time and methodical character. This function provides a rational combination (integration) of informational activity of all of the direct and indirect effects on the theoretical, psychological, pedagogical, administrative, general cultural level of the national education of the academic staff»². We think that coordination is the interaction of the parties when they act as equal participants in the coordination of administrative relations for the effective coordination and integration of efforts directed at organization a common goal. The statute of the state higher educational institution «University of educational management» of NAPS of Ukraine has one of its main tasks to coordinate activity of institutions of postgraduate pedagogical education of Ukraine. In August 2009, the university was the founder of research-methodical complex "Consortium of institutions of postgraduate pedagogical education", common mission of which is to provide participants of dynamic solution of the urgent problems concerning the development of postgraduate pedagogical education, including its scientific and methodical support.

¹ Милнер М. Теория организации/М. Милнер. – М.: Инфра-М, 2000. – 480 с.

² Маслов В. І. Теоретичні основи педагогічного менеджменту: навч. посіб. для працівників освіти/В. І. Маслов, В. П. Драгун, В. В. Шаркунова. – К. : УІПКККО, 1996. – 87 с.

Research on organizational forms, content, technology of administrative coordinating relations between the university of educational management and regional institutions of postgraduate pedagogical education is an urgent need and will promote the creation of a new qualitative organizational model for effective interaction between them in a single system, constituent of which is research-methodical activity¹. Thus, the Research-methodical center of coordination of Postgraduate Pedagogical education, regional and international relations of the University realizes the coordinating function.

The Research-methodical center, as defined by the «Encyclopedia of Education», is a structural component of the educational system, which serves as a communicator and a structural element in the interaction. Such institutional formation, is one of the leading body of scientific, methodical and informational activities in the relevant subsystem of education and in functional direction, is the flexible form, through which the educational system can react to dynamic changes in priority needs of consumers and to ensure their mutual adaptation².

The Research-methodical center of coordination of Postgraduate Pedagogical education, regional and international relations of the University realizes the coordinating function and provides the system work within the research-methodical complex «Consortium of institutions of postgraduate pedagogical education» concerning modernization of the content, forms, means of research-methodical work at the national level.

Research-methodical work as a constituent of a single system of lifelearning education of academic staff is specific variety of educational-managerial activity.

The concept of «research-methodical work» is somewhat paradoxical. It is widely used, on one hand, with its help the methodical work receives the academic meaning, and on the other hand, research activity together with “methodical work” gets praxiological character because of such synthetic activity it can’t be just clear theorization. In scientific literature the research –methodical work is observing in different aspects, such as:

- form of learning and implementation progress of pedagogy and the advanced teaching experience (Т. Besida, V. Bondar, I. Zhernosek, Y. Kolomensky, M. Krasovitsky, O. Patrusheva, O. Yaroshenko);
- component of organizational structure of educational management and of its control (Y. Hilbuh, M. Drobnokhod, Y. Konarzhevsky, E. Mehatska, O. Moiseyev, M. Plakhova, M. Potashnyk, I. Rachenko, P. Hudominsky, T. Shamova);

¹ Чернишова Е. Управление инновационными процессами в региональной системе образования./Материалы международной научно-практической конференции. – Уральск. – 2008., Чернишова Е. На шляху модернізації післядипломної педагогічної освіти/Освіта України. – 2010. – С. 53–54.

² Енциклопедія освіти/Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

- structural link of lifelearning education (B. Hershunsky);
- activity specially organized of academic staff (N. Volkova);
- an integrated educational system of interrelated actions and activities that provide the improvement of vocational and pedagogical skills of teachers and the achievement of optimal results of the learning and educational process (O. Sidorenko);
- system of interrelated events, actions, tools which is based on scientific achievements, advanced practices and concrete analysis of teachers' professional needs is designed to enhance the professional skills of each teacher, enrichment and development of the creative potential of each of the academic staff, and ultimately — to achieve best results, learning and personal development (A. Yermola, V. Gumeniuk);
- the current system with its main attributes of organizational and research-methodical support of continuous spiritual, professional and personal development of academic staff in the period without courses, which is effective in educational management of educational and learning process in the institutions (K. Starchenko, V. Putsov, V. Zavalevsky, G. Lytvynenko);
- a complex, dynamic system of interrelated measures aimed at advanced training of academic staff, including their professional self-education, development and improvement of creativity (N. Chepurna);
- A certain academic activity of leaders of schools, different leveled methodical services, activity of academic staff of institutions of postgraduate pedagogical education aimed at giving a methodical assistance to teachers in the recruitment, renewal, improvement of professional skills (B. Kachur) and others¹.

In our view, the aim of coordination of research-methodical activity of regional institutions of postgraduate pedagogical education in the context of consideration it as a management function should be regarded as:

- Identification of priority areas for common research-methodical activity within the research-methodical complex «Consortium of institutions of postgraduate pedagogical education» in the context of conservation and development of postgraduate pedagogical education as an independent branch of pedagogical science;
- directing the common research-methodical activity of the University and regional institutions of postgraduate pedagogical education at the national level to solution of current problems within a branch of reformation;
- avoiding duplication, the optimal distribution of forces, agreement of common actions in the organization of research-methodical activity of institutions of postgraduate pedagogical education at the national level.

¹ Любченко Н. В. Управління науково-методичною діяльністю закладів післядипломної педагогічної освіти: координаційний аспект: науково-методичний посібник/Н. В. Любченко/за ред. Є. Р. Чернишової//Ун-т менедж. освіти НАПН України. – К., 2013. – 256 с.

Thus, one of the important aspects of the research-methodical activity of regional institutions of postgraduate pedagogical education is study and introduction of advanced pedagogical experience. The necessity of creation appropriate conditions for achievement the level of education that will be suitable for modern conditions of the branch of reformation stage causes the discovering and spreading effective educational practices of leading and academic staff, groups of institutions of different types. The concept «dissemination» in pedagogical theory (lat. — sowing, spreading) which was borrowed to pedagogy from medical branch still has no sufficient research-methodological grounding, determination of the structure, forms, technologies, glossary of disseminative process etc. Researchers examine the concept of «dissemination» as a special way of distribution and assimilation experience, adequate specific needs of its recipients, which has the character of formation. According to S. Kovalyova, the phenomenon of dissemination can be meant simultaneously the process, form, result, the method of assimilation of educational experience, means, motive power of development and enrichment of educational theory and practice, etc. This term gained particular popularity in Russia within implementation of the tasks of a project «Education». Dissemination of advanced educational experience leads to the organization of such activities, which will be an impact to certain changes in the educational system and turn the borrowed practice into innovative developing resource of a certain educational system¹.

Thus, we are imposed upon the dissemination as a process directed not only to learning, synthesizing and promoting advanced educational experience, but also directed to the introduction of the original innovative progressive ideas, innovative content of effective educational experience in mass teaching practice and to the involvement of the academic staff who are interested in the disseminative process, motivating them to the creative transformation of their individual experience with the aim to reach valuable results of reflexive personal and activity changes that generally provide systematic qualitative changes in education².

University within the research-methodical complex «Consortium of institutions of postgraduate pedagogical education» launched the All-Ukrainian school of innovation management, academic staff and teaching staff, which is a form of raising the professional level of indicated categories of workers. Organization of the School provides scientific center coordinate postgraduate teacher education, regional and inter-

¹ Ковальова С. В. До питання про поняття «дисемінація» у контексті освоєння педагогічного досвіду [Електронний ресурс]/С. В. Ковальова. – Режим доступу : <http://www.nbu.gov.ua/e-journals/NarOsv/2011-1/11ksvopd.htm>.

² Гаргай В.Б. Диссеминация опыта инновационной деятельности учителя [Электронный ресурс]/В.Б. Гаргай, К.А. Кипа, Н.Б. Наприенко//Школьный сайт «Плюс». – Режим доступа : http://vanino-3.ucoz.ru/load/o_pedagogicheskom_opyte/disseminacija_pedagogicheskogo_opyta/11-1-0-14.

national relations of the University. The research-methodical center of coordination of Postgraduate Pedagogical education, regional and international relations of the University provides the organization activity of the School. The goals of the School activity are discovering and popularization of the innovative pedagogical technologies and detailed implementation of them into teaching practice, promotion of innovative practices to improve the professional level of management, academic staff and teaching staff of educational institutions of Ukraine of all types, including institutions of primary, secondary, preschool, vocational and postgraduate pedagogical education¹.

Technological cycle of working with advanced and innovative teaching experience is considered complete only if the model of mastering this experience is implemented into the professional and teaching community. Hence, the main forms of dissemination of advanced teaching experience within the Consortium of institutions of postgraduate pedagogical education will be realized the work of the system of School of innovation. (Fig. 1).

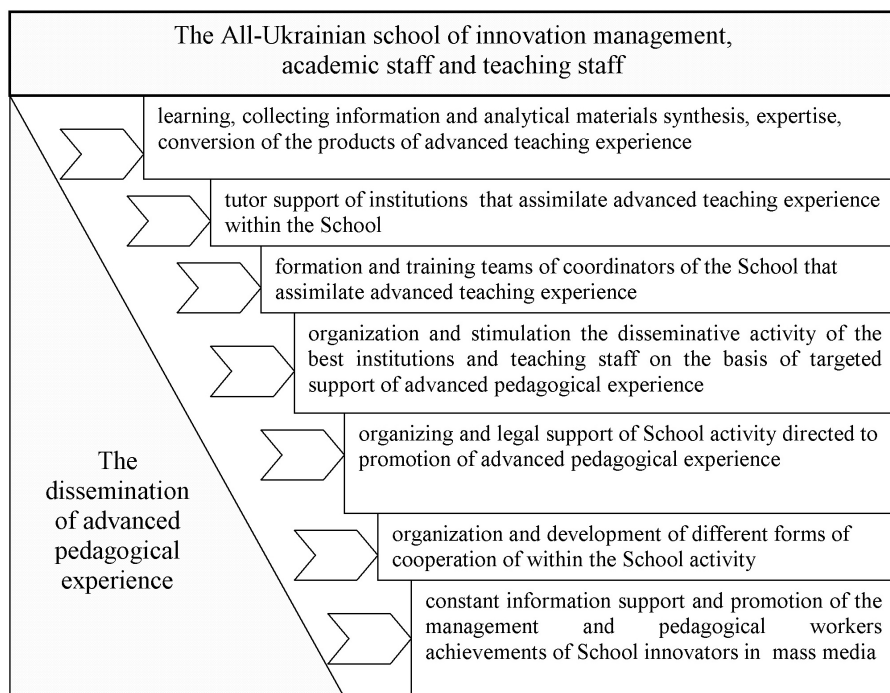


Fig. 1 Main forms of the dissemination of advanced pedagogical experience within the All-Ukrainian school of innovation management, academic staff and teaching staff

¹ Любченко Н.В. Управління науково-методичною діяльністю закладів післядипломної педагогічної освіти: координаційний аспект: науково-методичний посібник/Н.В. Любченко/за ред. Є. Р. Чернишової//Ун-т менедж. освіти НАПН України. – К., 2013. – 256 с.

Conclusions. So, if we consider the operation of modern scientific and technical work as an open system in a constantly changing internal and external environment, it should be noted that the management of such a dynamic system requires appropriate to change management measures. The expected results from the introduction of new approaches to the coordination of research — methodical activity of the institutions of postgraduate pedagogical education are:

- the improvement of the system of research — methodical activity of the institutions of PPE;
- the positive dynamics of partnership of institutions of PPE within the research-methodical complex «Consortium of institutions of postgraduate pedagogical education»;
- openness of the educational system in the region to pedagogical innovation;
- the improvement of the management system of research — methodical activity of the institutions of PPE;
- preparing a new generation of academic staff and managerial personnel, improvement their professional and cultural levels.

Thus, coordination of research-methodical activity of the institutions of postgraduate pedagogical education is a one of the best way to improve the quality of educational services and the effectiveness of innovation in the management system of the institutions of postgraduate pedagogical education.

*Polushkina Maria Olegovna,
Don State Technical University, postgraduate student,
Rostov-on-Don, Russia
E-mail: polushkinam@gmail.com*

Quality quantitative assessment of contingent starting to study a discipline

*Полушкина Мария Олеговна,
Донской государственный технический университет,
аспирантка Ростов-на-Дону, Россия
E-mail: polushkinam@gmail.com*

Количественная оценка качества контингента, приступающего к изучению дисциплины

Последние годы проблема качества высшего образования остро стоит перед каждым вузом не только в РФ, но и в мире. В существующей постановке эта

проблема требует подъема, улучшения, повышения или обеспечения качества подготовки выпускников в вузах посредством осуществления различного рода реформационных мероприятий (фундаментализация, компьютеризация образования, усиление роли самостоятельной работы, внедрение многоуровневой подготовки специалистов и др.). Их реализация осуществляется, зачастую, без должных обоснований эффективности принимаемых решений в повышении качества выпускаемых специалистов, в подъеме эффективности работы вузов. Поэтому в настоящее время отсутствуют ответы на такие актуальные для вузов РФ вопросы, как: «Насколько повысилось качество подготовки выпускников вузов с введением бакалавриата и магистратуры?», «Как и по каким показателям изменилась эффективность функционирования вузов с введением многоуровневой подготовки?», «Насколько и по каким показателям изменилась эффективность использования бакалавров в народном хозяйстве по сравнению с использованием традиционно подготавливаемых специалистов?», «Насколько усилилась фундаментальная и специальная профессиональная подготовленность современных выпускников вузов?» и др.

Качество подготовки специалистов (бакалавров, магистров, дипломированных специалистов) определяется уровнем качества освоения обучающимся контингентом каждой дисциплины учебного плана их подготовки и выработки посредством этого у обучаемого контингента требуемых компетенций. Этот уровень зависит не только от обеспеченности учебного процесса подготовки дисциплины всеми видами ресурсов (учебное время подготовки, кадровое, материальное, методическое и информационное обеспечение), но и от степени подготовленности обучаемого контингента к изучению каждой из дисциплин учебного плана с учетом их преемственности.

Ниже представлены оригинальные постановка и решение задачи статистического описания характеристик уровня подготовленности контингента, приступающего к изучению отдельной дисциплины учебного плана.

Подразделяем дисциплины учебного плана специальности на:

— дисциплины начального обучения, подготовка которых основывается на знаниях, полученных в довузовской подготовке и оцененных при конкурсном формировании набора на специальность;

— дисциплины последующего обучения, подготовка которых требует использование знаний, полученных в вузе (как общепрофессиональные дисциплины, образующие фундамент профессиональной подготовки, так и отдельные непрофильные дисциплины);

— дисциплины заключительного этапа обучения, к которым относится цикл специальных профессиональных дисциплин, куда также включается выпускная квалификационная работа.

В зависимости от вида учебной дисциплины будут меняться описания и характеристики функций качества контингента обучающихся на входе процесса подготовки i -й дисциплины.

Так, для дисциплин начального обучения, производя оценку качества набора на специальность по разработанной в ДГТУ методике¹, уровень подготовленности каждого из зачисленных в вуз по результатам конкурса оцениваем с помощью критерия

$$h_j = \frac{R_j}{R_{max}} \eta_c, \quad (1)$$

где R_j — сумма баллов по всем конкурсным дисциплинам, полученная j -м абитуриентом, зачисленным в вуз на рассматриваемую специальность; R_{max} — максимальное возможное суммарное количество баллов по всем вступительным конкурсным дисциплинам специальности; η_c — коэффициент, учитывающий уровень сложности конкурсных заданий при вступительных испытаниях на рассматриваемую специальность. При поступлении в вуз по результатам ЕГЭ полагается $R_{max} = 100n_0$, где n_0 — число конкурсных дисциплин, принятых для рассматриваемого направления (специальности). При проведении конкурсных испытаний значение η_c , характеризующее престижность специальности определяется, как

$$\eta_c = 0,7 + 0,3 \frac{K_{cn}}{K_{rmax}}, \quad (2)$$

где K_{cn} — конкурс на рассматриваемую специальность, определяемый количеством абитуриентов (включая льготников и контрактников), претендующих на одно конкурсное место; K_{rmax} — максимальный конкурс на r -ю специальность среди множества $n_r, r=1 \dots n_r$ специальностей вуза, поступление на которые требует прохождения испытаний по тем же конкурсным дисциплинам, что и на рассматриваемую специальность.

В последнем выражении полагается, что для наименее престижных специальностей уровень сложности заданий на вступительных испытаниях может быть снижен до 30% от уровня сложности заданий на наиболее престижную специальность.

Трактуя h как случайную величину, принимающую значения h_j для множества набранного для обучения специальности контингента, обоснован² в качестве

¹ Полушкин О.А. Обобщённая статистическая оценка и управление качеством набора на специальность в вузе // Научно-методическое пособие. – Ростов-н-Д: Издательский центр ДГТУ, 2005. 24 с.

² Полушкин О.А. Обобщённая статистическая оценка и управление качеством набора на специальность в вузе // Научно-методическое пособие. – Ростов-н-Д: Издательский центр ДГТУ, 2005. 24 с.

закона распределения этой случайной величины смещенный закон Максвелла (Релея)¹ —

$$\varphi(h) = \frac{1}{\sigma_0^2} (h - h_{min}) \exp \left[-\frac{(h - h_{min})^2}{2\sigma_0^2} \right], \quad (3)$$

где h_{min} и σ_0 — параметры закона, определяемые по известной¹ методике с использованием результатов набора на специальность. Там же приведены рекомендации по управлению качеством набора на специальность при установлении его недопустимого уровня. Осуществляется это управление введением дополнительной подготовки набранного контингента по конкурсным дисциплинам. Как результат этой подготовки значение h_{min} и σ_0 закона $\varphi(h)$, названного статистической функцией качества набора на специальность, изменяются. С этими измененными параметрами функция $\varphi(h)$ может подаваться на вход модели качества функционирования процесса подготовки i -й дисциплины начального обучения ($i = 1 \dots n_i$ — число таких дисциплин).

На выходе отмеченной модели будем иметь множество случайных значений характеристик h_i качества обученного i -й дисциплине контингента, распределенных по некоторому закону $\varphi(h_i)$. Вид и параметры этого закона будут зависеть от параметров h_{min} и σ_0 закона $\varphi(h)$, оговоренного выше, от ресурсного потенциала технологического процесса подготовки и сложности восприятия i -й дисциплины. Построение закона $\varphi(h_i)$ распределения оценок h_i качества освоения обучающимся контингентом i -й дисциплины — предмет отдельного исследования, которое проводится в ДГТУ. Здесь же считаем, что закон $\varphi(h_i)$ определен.

Рассмотрим далее процесс подготовки некоторой k -й дисциплины учебного плана специальности, относящейся к дисциплинам последующей подготовки в вузе и изучаемой с использованием знаний, умений и навыков по некоторому множеству n_k l -х дисциплин ($l=1 \dots n_k$), изученных обучающимся контингентом в предыдущих семестрах обучения. Уровень h_k качества освоения k -й дисциплины определяется поэтому уровнями h_l качества освоения обучающимся контингентом материалов каждой l -й дисциплины.

Построим критерий h_{nk} , в комплексе учитывающий уровень подготовленности контингента к изучению k -й дисциплины. Значение этого критерия, являясь случайной величиной, распределенной по некоторому закону $\varphi(h_{nk})$, определяется случайными значениями h_l для всех $l=1 \dots n_k$, каждое из которых распределено по уже определенному закону $\varphi(h_l)$. При этом для каждой l -й дисциплины построена модель функционирования процесса ее подготовки, и в качестве выходов этой модели определен $\varphi(h_l)$ с параметрами, которые могут быть скорректированы по результатам сессии.

¹ Вентцель Е. С. Теория вероятностей. М.: Физматгиз, 1962. 576 с.

Каждая из множества n_k дисциплин, создающих основу изучения k -й дисциплины, в разной степени влияют на качество подготовки последней. Поэтому, имея определенным перечень всех n_k дисциплин (он находится по рабочей программе изучения k -й дисциплины), введем весовой коэффициент α_{lk} , учитывающий степень влияния каждой l -й дисциплины из их множества n_k на качество подготовки k -й дисциплины.

Содержание каждой l -й дисциплины включает в себя множество m_l дидактических единиц, отраженных в ее рабочей программе. Из всего этого множества m_{lk} дидактических единиц требуется для изучения k -й дисциплины, что также должно быть отражено в её рабочей программе. Поэтому в качестве отмеченного весового коэффициента принимаем

$$\alpha_{lk} = \frac{m_{lk}}{m_l} \leq 1. \quad (4)$$

С введением α_{lk} критерий h_{nk} оценки уровня подготовленности обучающихся к изучению k -й дисциплины представляем в виде

$$h_{nk} = \frac{1}{\sum \alpha_{lk}} \sum \alpha_{lk} h_l, \quad (5)$$

где суммирование (Σ) производится по всем $l=1 \dots n_k$.

Полагая процесс подготовки каждой из дисциплин множества n_k независимыми и некоррелированными, используем для определения характеристик рассеивания случайных значений h_{nk} теоремы о числовых характеристиках распределения случайных величин¹. При этом, учитывая линейный характер зависимости (5) и известные параметры законов Максвелла $\varphi(h_l)$ для всех $l=1 \dots n_k$, будем иметь:

— математическое ожидание значения h_{nk} —

$$m(h_{nk}) = \frac{1}{\sum \alpha_{lk}} \sum \alpha_{lk} m(h_l),$$

что с учетом свойств закона Максвелла приводится к виду

$$m(h_{nk}) = \frac{1}{\sum \alpha_{lk}} \sum [\alpha_{lk} (h_{minl} + \sqrt{0,5\pi} \sigma_{0l})]; \quad (6)$$

— параметр σ_{0nk} закона Максвелла рассеивания значений h_{nk} —

$$\sigma_{0nk} = \frac{1}{\sum \alpha_{lk}} \sqrt{\sum \alpha_{lk}^2 \sigma_{0l}^2}; \quad (7)$$

— параметр смещения закона Максвелла рассеивания значений h_{nk} —

$$h_{minnk} = m(h_{nk}) - \sqrt{0,5\pi} \sigma_{0nk},$$

что после подстановки и проведения преобразований позволило получить

¹ Вентцель Е. С. Теория вероятностей. М.: Физматгиз, 1962. 576 с.

$$h_{\min k} = \frac{1}{\sum \alpha_{lk}} \left[\sum \alpha_{lk} h_{\min l} + \sqrt{0,5\pi} \left[\left(\sum \alpha_{lk} \sigma_{0l} - \sqrt{\sum (\alpha_{lk} \sigma_{0l})^2} \right) \right] \right]. \quad (8)$$

Таким образом, на вход процесса подготовки k -й дисциплины последующего обучения поступает контингент, статистическая функция качества (готовности) которого к изучению этой дисциплины представляется законом Максвелла

$$\varphi(h_{nk}) = \frac{1}{\sigma_{0nk}^2} (h_{nk} - h_{\min k}) \exp \left[-\frac{(h_{nk} - h_{\min k})^2}{2\sigma_{0nk}^2} \right], \quad (9)$$

параметры которого определяются по (7), (8).

Переходя к рассмотрению процесса подготовки некоторой s -й дисциплины учебного плана специальности, относящейся к дисциплинам заключительного этапа обучения (специальные профессиональные дисциплины), заметим, что прикладной характер этих дисциплин предопределяет следующие особенности технологического процесса их подготовки:

- для выработки необходимых компетенций он должен содержать практические и самостоятельные работы, которые целесообразно выполнять для комплекса логически связанных специальных дисциплин и которые должны базироваться на различного рода практиках в реальной профессиональной среде;

- чем выше уровень качества подготовки фундаментальных профессиональных дисциплин, тем выше уровень качества подготовки основанных на них специальных профессиональных дисциплин;

- уровень абстрактности специальных профессиональных дисциплин ниже, чем у дисциплин фундаментальной профессиональной подготовки, потому как это показывает практика работы в вузе, при подготовке специальных дисциплин снижается дисперсия оценок качества подготовки и растет среднее значение уровня этих оценок у прошедшего их изучение контингента;

- брак технологических процессов подготовки специальных профессиональных дисциплин существенно ниже, чем у процессов подготовки фундаментальных профессиональных дисциплин.

При этом оценка характеристик входа $\varphi(h_{ns})$ с параметрами σ_{0ns} , $h_{\min ns}$ определяется по тем же соотношениям, что получены выше для модели качества подготовки k -й дисциплины последующего обучения в вузе.

Резюмируя, отметим, что построенные статистические модели $\varphi(h)$, $\varphi(h_{nk})$, $\varphi(h_{ns})$ качества подготовки обучаемого контингента к изучению различного типа дисциплин должны фигурировать входами моделей их функционирования. Это открывает широкие возможности практической реализации системного подхода к решению задач управления качеством при анализе и синтезе процессов подготовки всех дисциплин учебного плана любой специальности.

Используя эти модели для моделирования, являющегося атрибутом системотехники¹, можно ставить и решать такие задачи как прогнозирование доли брака подготовки любой дисциплины при заданных характеристиках качества обучаемого контингента и имеющихся ресурсах процесса подготовки дисциплины; выявление лимитирующей дисциплины, процесс подготовки которой дает наибольший брак (долю неуспевающих студентов); перераспределение ресурсов подготовки дисциплин для снижения доли брака по тем или иным дисциплинам учебного плана и др. Этим моделированием могут обосновываться все управляющие воздействия на процесс подготовки специалистов в вузе с позиции эффективности их реализации.

Развитие исследований в этих направлениях осуществляется в Донском государственном техническом университете (ДГТУ, г. Ростов-на-Дону, Россия).

Список литературы:

1. Вентцель Е. С. Теория вероятностей. М.: Физматгиз, 1962. 576 с.
2. Полушкин О. А. Обобщённая статистическая оценка и управление качеством набора на специальность в вузе // Научно-методическое пособие. — Ростов-н/Д: Издательский центр ДГТУ, 2005. 24 с.
3. Честнат Г. Техника больших систем (средства системотехники). // Перевод с англ. И. Н. Васильева, Е. Н. Дубровского, А. С. Манделя, В. Ю. Невраева, под ред. О. И. Авена. М.: Энергия, 1969. 656 с.

¹ Честнат Г. Техника больших систем (средства системотехники). // Перевод с англ. И. Н. Васильева, Е. Н. Дубровского, А. С. Манделя, В. Ю. Невраева, под ред. О. И. Авена. М.: Энергия, 1969. 656 с.

Section 12. Philosophy of Education

*Arakcheeva Zinaida Vasilievna,
Magnitogorsk state technical University
named after G. I. Nosov, associate Professor
E-mail: z.eva 1215@yandex.ru*

Thinking and methods of ascent from the abstract to the concrete

*Аракчеева Зинаида Васильевна,
Магнитогорский государственный технический
университет им Г. И. Носова, доцент,
E-mail: z.eva 1215@yandex.ru*

Мышление и методы восхождения от абстрактного к конкретному

Характеризуя процесс восхождения от абстрактного к конкретному как «единственно возможный и правильный в научном отношении», К. Маркс имел в виду лишь то, что таким способом человек познает конкретное в богатстве и взаимосвязи. «Метод восхождения от абстрактного к конкретному есть лишь способ, при помощи которого мышление усваивает себе конкретное, воспроизводит его как духовно конкретное»¹. Таким образом, К. Маркс не абсолютизирует метод восхождения от абстрактного к конкретному, но и в то же время справедливо и резко критикует своих предшественников за то, что в своих исследованиях капиталистического способа производства они останавливались на выделенных ими абстракциях, которые в этом случае выступали «вздорными», «пустыми», «ненаучными». О соотношении этих процессов в работах К. Маркса образно писал Э. В. Ильенков: «Маркс диалектик, он и не ограничивается простой констатацией факта, того факта, что в процессе теоретического мышления имеет место

¹ Маркс, К. Метод политической экономии/Маркс К./Маркс К., Энгельс Ф. Соч. – 2-е изд. – Т. 12. С.727.

как движение от конкретного к абстрактному, так и движение от абстрактного к конкретному, а выделяет прежде всего ту форму движения мысли, которая в данном случае оказывается ведущей, доминирующей, определяющей вес и значение другой, противоположной. ... Человек ест для того, чтобы жить, а не живет для того, чтобы есть»¹.

Как писал Г. А. Курсанов, «в процессе движения мысли от конкретной действительности к общему абстрактному понятию, мышление аналитически выделяет различные свойства предметов, отвлекаясь от случайных, несущественных, и далее синтезирует, обобщает коренные, существенные свойства. ... В процессе восхождения мысли от абстрактного к конкретному, сначала создаются аналитическим путем отдельные абстрактные определения, отражающие как частные понятия различные стороны предмета в его развитии, а затем имеет место синтез этих абстрактных определений в единое, все более и более общее, конкретное понятие»².

Таким образом, восхождение от конкретного к абстрактному в научном познании представляет собой диалектическую противоположность и одновременно необходимую предпосылку восхождения от абстрактного к конкретному. Развернутую характеристику метода восхождения дал Ф. Энгельс: «При этом методе мы исходим из первого и наиболее простого отношения, которое исторически, фактически находится перед нами ... Это отношение мы анализируем. Уже самый факт, что это есть отношение, означает, что в нем есть две стороны, которые относятся друг к другу. Каждую из этих сторон мы рассматриваем отдельно; из этого вытекает характер их отношения друг к другу, их взаимодействие. При этом обнаруживаются противоречия, которые требуют разрешения. Но так как мы здесь рассматриваем не абстрактный процесс мышления, который происходит в наших головах, а действительный процесс, некогда совершавшийся или все еще совершающийся, то и противоречия эти развиваются на практике и, вероятно, нашли свое разрешение. Мы проследим, каким образом они разрешались, и найдем, что это было достигнуто установлением нового отношения, две противоположные стороны которого нам надо будет развить и т. д.»³.

Из сказанного следует, что результатом процесса восхождения от абстрактного к конкретному является конкретное знание (понятие) о конкретной действительности. Понятие, в котором синтезировано это знание, «потому конкрет-

¹ Ильенков, Э. В. Диалектика абстрактного и конкретного в «Капитале» Маркса / Э. В. Ильенков. – М. : Изд-во АН СССР, 1960. С. 116–117.

² Курсанов, Г. А. Диалектический материализм о понятии / Г. А. Курсанов. – М. : ВПШ и АОН при ЦК КПСС, 1963. С. 271.

³ Энгельс, Ф. Диалектика природы / Ф. Энгельс // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. – 2-е изд. – Т. 20. С. 497–498.

но, писал К. Маркс, — что оно есть синтез многих определений, следовательно, единство многообразного»¹. Мысленное конкретное «есть продукт мыслящей головы, которая осваивает мир исключительно ей присущим образом...»².

Действительно, процесс научного познания, в основе которого лежит исходная абстракция или исходная система абстракций, не может продолжительное время развиваться автономно. Он нуждается во вспомогательных, «прививочных» абстракциях, то есть в целом ряде понятий, зафиксированных в односторонних абстрактных определениях. Синтез этих определений или понятий в едином понятии и есть получение мысленного конкретного, конкретного понятия, наиболее полно отражающего конкретную действительность. Об образующейся в этом выражении тавтологии К. Маркс, характеризуя процесс восхождения, писал, что «здесь мы опять имеем тавтологию — постольку правильно, поскольку конкретная целостность, в качестве мысленной целостности, мысленной конкретности, действительно есть продукт мышления, понимания ...»³. «В мышлении оно (конкретное — З.А.) ... выступает как процесс синтеза, как результат, а не как исходный пункт, хотя оно представляет собой действительный исходный пункт и, вследствие этого, также исходный пункт созерцания и представления»⁴. Б. М. Кедров, анализируя диалектический метод Г. Гегеля, отмечает, «что первое (исходное начало) есть также и основание, а последнее (результат) есть нечто выводящее. Но так как мы исходим из первого и путем правильных заключений приходим к последнему, как к основанию, то это основание оказывается результатом»⁵.

В процессе синтеза абстрактных понятий преодолевается абстрактность не только самой исходной «клеточки», но и абстрактность синтезируемых понятий. Они абстрактны лишь взятыми в отдельности. Будучи же включенными в систему той или иной науки они утрачивают в ней свою абстрактность, наполняются смыслом и значением всех других, связанных с ними определений. «Отдельные абстрактные определения взаимно дополняют друг друга, благодаря чему и преодолевается абстрактность каждого из них, взятого порознь»⁶. «Односторонность, субъективность понятий как абстракций преодолевается в процессе их синтеза, который приводит к мысленному воссозданию объективно существу-

¹ Маркс, К. Метод политической экономии/Маркс К./Маркс К., Энгельс Ф. Соч. — 2-е изд. — Т. 12. С. 727.

² Там же. С. 728.

³ Там же. С. 727.

⁴ Там же.

⁵ Маркс, К. Метод политической экономии/Маркс К./Маркс К., Энгельс Ф. Соч. — 2-е изд. — Т. 46. — Ч. 1. С.33.

⁶ Ильенков, Э. В. Диалектика абстрактного и конкретного в «Капитале» Маркса /Э. В. Ильенков. — М. : Изд-во АН СССР, 1960. С.12.

ющего конкретного в его полноте и целостности»¹. Эта мысль была выражена еще Г. Гегелем, который в своей «Науке логики» писал, что «познание движется от содержания к содержанию. Это движение вперед определяет себя прежде всего таким образом, что оно начинается с простых определенностей и что следующие за ними определенности становятся все богаче и конкретнее. Ибо результат содержит свое начало, и движение этого начала обогатило его новой определенностью ... На каждой ступени дальнейшего определения всеобщее возвышает всю массу своего предыдущего содержания и не только ничего не теряет от своего диалектического движения вперед, не только ничего не оставляет позади себя, но несет с собой все приобретенное и обогащается и сгущается внутри себя»².

Таким образом, в диалектической логике вопрос об абстрактности и конкретности того или иного понятия решается с точки зрения его богатства, полноты отражения реальной действительности. Любое одностороннее, однобокое отражение исследуемого объекта в сознании приводит к возникновению понятия абстрактного. Знание об объекте, характеризующееся в противоположность абстрактному знанию разносторонностью, полнотой, развитостью, исчерпывающей глубиной и т. п. синтезируется понятием конкретным.

В этом плане необходимо остановиться еще на одном вопросе. Реальная действительность в формальной логике рассматривается только как конкретное. Абстрактного с формально-логической точки зрения в природе нет. Диалектическая логика распространяет свои критерии с мысленных образований и на реальную действительность. Если реальный объект не познан, не расчленен, не исследован, то он выступает для познающего субъекта как абстрактное. В диалектической логике конкретность признается лишь за познанной действительностью, в противном случае за ней сохраняется статус чувственно-конкретного. В связи с этим С. А. Шапоринский пишет: «Конкретна теория, конкретно и понятие, наполненное содержанием, отражающим существенные свойства и отношения соответствующего объекта, и, наоборот, абстрактна реальная чувственно воспринимаемая вещь, если она не познана в определенной мере, не включена в систему связей с другими вещами и явлениями» (8, с. 79). Эту же мысль подчеркивал и Э. В. Ильенков: «Если единичная вещь не понята через ту всеобщую конкретную взаимосвязь, внутри которой она реально возникла, существует и развивается, через ту конкретную систему взаимосвязи, которая составляет ее подлинную природу, — значит есть только абстрактное знание и сознание. Если же единичная вещь (явление, факт, предмет, событие) постигнута в ее объективной связи с дру-

¹ Готт, В. С. Диалектика развития понятийной формы мышления / В. С. Готт, Ф. М. Землянский. – М. : Высш. шк., 1981. С.21.

² Гегель, Г. Наука логики : в 3 т. / Г. Гегель; отв. ред. М. М. Розенталя. – М. : Мысль, 1972. С.306–307.

гими вещами, составляющими целостную взаимосвязанную систему, — значит она постигнута, осознана, познана, осмыслена конкретно в самом строгом и полном значении этого слова»¹.

Понятие является основным элементом, звеном, средством человеческого мышления. «Мышление ... всегда движется в пирамиде понятий ...», — писал Л. С. Выготский (1, с. 179). «Прежде всего оно является особой формой мысли», — подчеркивают В. С. Готт и Ф. М. Землянский². В зависимости от того понятийного аппарата, на основе которого строится мышление, его можно условно разделить на эмпирическое и теоретическое. Эмпирическое мышление оперирует абстрактными, бедными, односторонними понятиями, охватывает лишь внешние, сходные признаки изучаемых объектов и явлений. Теоретическое мышление оперирует понятиями конкретными, отражающими сущность предметов и явлений во взаимосвязи богатства внутренне присущих им признаков и свойств. Отсюда следует, что функцией эмпирического мышления является фиксация, описание, классификация по внешним, сходным признакам предметов и явлений. В историческом процессе развития научного познания такое мышление возникает раньше, на первой стадии, ступени развития научного исследования. Оно подготавливает собой последующий этап — этап теоретического исследования. На этом этапе научное познание осуществляется в соответствии с требованиями диалектической логики, то есть реализуется научно-теоретическое познание, результатом которого является формирование конкретных, теоретических понятий, на основе которых формируется и теоретическое мышление. Легко прослеживается связь на двух уровнях:

- формальная логика ↔ абстрактные понятия ↔ эмпирическое мышление;
- диалектическая логика ↔ конкретные понятия ↔ теоретическое мышление.

Приведенное разграничение единого познавательного процесса не есть самоцель. Так и должно осуществляться научное исследование научного познания в соответствии с основными принципами диалектической логики: раздвоение единого на части; изолированное исследование этих частей; выяснение существующих основополагающих, генетически исходных противоречий, существующих между ними и их разрешение в процессе восхождения от абстрактного к конкретному, полному знанию о предмете научного познания. Однако такое расчленение, изоляция возможны лишь в процессе исследования. В реальности мы имеем единый процесс научного познания, выступающий в единстве диалек-

¹ Ильенков, Э. В. Диалектика абстрактного и конкретного в «Капитале» Маркса / Э. В. Ильенков. — М. : Изд-во АН СССР, 1960. С.58.

² Готт, В. С. Диалектика развития понятийной формы мышления / В. С. Готт, Ф. М. Землянский. — М. : Высш. шк., 1981. С.22.

тической и формальной логик, конкретных и абстрактных понятий, теоретического и эмпирического мышления. Учитывая это, мы считаем необоснованными попытки противопоставить друг другу указанные стороны познания, показать преимущества одних и ущербность других. Если мы начнем ратовать только за диалектическую логику в ущерб формальной, за конкретное, отрицая абстрактное, за теоретическое, игнорируя эмпирическое, то тем самым будем поступать антидиалектично, мыслить эмпирически, оперируя абстрактными понятиями. Указанное единство должно быть сохранено и в учебном познании.

Таким образом, в диалектической логике абстрактное и конкретное являются теми категориями, на основании которых может быть определено понятие разумного, теоретического мышления. При этом генетически исходная «клеточка» будет являться той истинной диалектической абстракцией, которая позволит организовать полноценный цикл теоретического познания реальной действительности, а ее отражение в сознании реализовать с помощью интересующей нас функции, называемой теоретическим мышлением.

Список литературы:

1. Выготский, Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии/Л. С. Выготский; под ред. А. М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1985.
2. Гегель, Г. Наука логики: в 3 т./Г. Гегель; отв. ред. М. М. Розенталь. – М.: Мысль, 1972.
3. Готт, В. С. Диалектика развития понятийной формы мышления/В. С. Готт, Ф. М. Землянский. – М.: Высш. шк., 1981.
4. Ильенков, Э. В. Диалектика абстрактного и конкретного в «Капитале» Маркса/Э. В. Ильенков. – М.: Изд-во АН СССР, 1960.
5. Курсанов, Г. А. Диалектический материализм о понятии/Г. А. Курсанов. – М.: ВПШ и АОН при ЦК КПСС, 1963.
6. Маркс, К. Метод политической экономии/Маркс К./Маркс К., Энгельс Ф. Соч. – 2-е изд. – Т. 12.
7. Маркс, К. Метод политической экономии/Маркс К./Маркс К., Энгельс Ф. Соч. – 2-е изд. – Т. 46. – Ч. 1.
8. Шапоринский, С. А. Обучение и научное познание/С. А. Шапоринский. – М.: Педагогика, 1981.
9. Энгельс, Ф. Диалектика природы/Ф. Энгельс//Маркс К., Энгельс Ф. Соч. – 2-е изд. – Т. 20.

*Ustinov Oleg Alexandrovitch,
Academy of Advanced Training &
Professional Retraining Of Education Specialists,
Faculty of History and Philosophy,
Education and Science, PhD, Docent*

*Moiseykina Tatiana Alexandrovna,
Academy of Advanced Training &
Professional Retraining Of Education Specialists,
Faculty of History and Philosophy,
Education and Science, senior lecturer*
E-mail: moiseykina@apkpro.ru

Socrates's philosophy of education: historico — philosophical analysis

*Устинов Олег Александрович,
Академия повышения квалификации
и профессиональной переподготовки работников образования,
кандидат философских наук, доцент кафедры истории
и философии образования и науки*

*Моисейкина Татьяна Александровна,
Академия повышения квалификации и
профессиональной переподготовки работников образования,
старший преподаватель кафедры истории и философии
образования и науки*
E-mail: moiseykina@apkpro.ru

Философия образования Сократа: историко-философский анализ

Гуманистическое направление в педагогике сформировалось в конце XIX-начале XX веков, когда ряд педагогов и философов выступили против традиционной модели образования с ее авторитарным уклоном, и провозгласили принцип педоцентризма. «... начинающаяся перемена в деле нашего образования заключается в перемещении средоточия тяжести. Это — перемена, переворот, подобная той, которую произвёл Коперник, когда астрономический центр был перемещён с Земли на Солнце. В данном случае ребёнок становится солнцем, вокруг которого вращаются средства образования: он — средоточие, вокруг которого они устра-

иваются»¹. Формирование и институционализация либеральной педагогической теории органично дополнило уже сложившуюся к тому времени политическую философию либерализма. Соединение двух этих фундаментальных концепций ознаменовало завершение на определенном этапе генезиса всего корпуса европейского гуманистического знания.

Принято считать, что большинство базовых идей западной цивилизации было заложено в имплицитной форме еще в науке и философии периода античности. Одним из демиургов этого интеллектуального процесса длиной в тысячелетия был древнегреческий афинский мудрец Сократ (ок. 469 г. до н. э. — 399 г. до н. э.), являвший собой воплощение человека западного, рационально мыслящего типа². Его ключевым положением стало обоснование призыва «Познай самого себя», предполагавшего провозглашение каждого отдельно человека высшей и абсолютной ценностью. После господства натуралистических концепций Фалеса Милетского и его последователей это сведение философии с «небес на землю» означало ни что иное, как радикальную смену «макрокосма» на «микрокосм» с признанием за последним аналогичной монополии на право быть исследованным. Крупнейший российский специалист по античности А. Ф. Лосев отмечал: «Сократ захотел перевести жизнь в царство самосознания. Он хотел силами духа исправить жизнь, свободу духа он противопоставил самостоятельным проявлениям бытия... отсюда учение о том, что добродетель есть знание...»³. Сократ фактически выполнил апологию принципа субъектности — центрального теоретического принципа современной европейской демократической системы, что позволяет рассматривать его провозвестником «открытого общества» в интерпретации К. Поппера⁴.

Педагогические взгляды Сократа также представляют интерес как исторически первая документально зафиксированная в Европе образовательная технология, направленная на формирование свободной личности посредством креативного, вариативного обучения. Общеизвестно, что Сократ каждый день в общественных местах и на площадях вел диалектические беседы со всеми желающими независимо от их социального положения, и подводил своих визави к той или иной самостоятельной точке зрения, просто задавая им вопросы. Сократ называл свое диалоговую помощь в рождении знания «майевтикой» (от древне-

¹ Дьюи Дж. Моя педагогическая вера // Демократизация образовательного процесса в школе: хрестоматия для учителя / Ред.-сост. Г. Б. Корнетов. М., 2007. С. 227.

² Жебелев С. А. Сократ: биографический очерк. Изд. 2-е. М., 2009; Кессиди Ф. Х. Сократ. 4. изд., испр. и доп. СПб., 2001; Нерсисянц В. С. Сократ. М., 1996.

³ Лосев А. Ф. Дерзание духа. М., 1988. С. 342.

⁴ Поппер К. Открытое общество и его враги. Т. 1–2. М., 1992.

греческого «μαϊευτικός» — акушерское искусство). Сегодня этот метод называют «маейвтическим» или «сократическим»¹.

В результате беседы получалось, что человек сам находил ответы на волнующие его вопросы и сохранял полученное знание уже навсегда. Именно так аттестовал суть своего метода и сам Сократ. С одной стороны Сократ успешно апробировал эвристический тип обучения (эвристика — от греч. «heurisko» — отыскиваю, нахожу, открываю), который, разумеется, должен был и ранее активно использоваться древнегреческими учеными. Достаточно вспомнить Архимеда, выпрыгнувшего из ванны и бросившегося бежать по городской улице с криком «Эврика!» после внезапного осознания правильного решения мучившей его научной дилеммы. Но с другой стороны эвристическая методология Сократа была лишь «верхушкой айсберга» в его сложнейшей философско-образовательной теории. Именно эта мировоззренческая система приведет в конечном итоге Сократа к печальному финалу в виде чаши с цикутой...

Древняя Греция справедливо считается «родиной политической свободы», окруженной со всех сторон деспотическими режимами. Причины этого феномена были подробно исследованы еще в работах немецкого философа К. Ясперса². Однако она также, как и остальные страны, сохраняла патриархальные пережитки, главным из которых было отрицание самостоятельной траектории развития личности. Граждане Афин гордились тем, что в отличие от своих восточных соседей пользуются политическими правами, но совершенно не понимали необходимости прав личных, неразрывная логическая взаимосвязь между которыми была очевидна для Сократа. Так, например, в отдельных полисах администрация контролировала нюансы семейной и бытовой культуры вплоть до самых курьезных предписаний «какой должна быть прическа» или «каким способом следует употреблять вино». Свободомыслие не поощрялось и прямо подавлялось как только общественное мнение ощущало в критических высказываниях того или иного интеллектуала угрозу для традиции, освященной памятью предков. Древнегреческая школа также стояла на службе сложившегося «порядка вещей» и делала ставку на «рецептурную» парадигму. Опираясь на авторитарные методы обучения, учитель давал ученикам знания в готовом виде, или, обращаясь к изыщной метафоре К. Рождерса, разливал из своего «кувшина» воду по «чашкам», и целенаправленно приучал их сознание к власти авторитетов. Конечно, древнегреческие педагогические практики не были полностью авторитарны и даже отдаленно не напоминали педагогические практики Древнего Египта или Древнего Вавилона, но они изначально задавали мышлению ребенка непреложную

¹ Платон. Диалоги. М., 1986.

² Ясперс К. Смысл и назначение истории. М., 1994.

рамку, выходить за которую было опасно, в том числе с точки зрения уголовного права¹. Вполне вероятно, что именно это поставленное на поток производства гражданского комфорта и погубило в конечном итоге афинскую демократию.

Сократ предлагал и активно претворял в жизнь совершенно новую стратегию образования, носившую подлинно революционный характер. Он представлял своим ученикам возможность самостоятельно познавать свою личность, общество и природу без заранее заданной программы в процессе творческого освоения материала, и выполнял лишь фасилитаторскую функцию — функцию сопровождения. Вокруг Сократа сложилась первая в истории «открытая школа», воспитанники которой при получении «диплома» занимали активную гражданскую позицию, без стеснения оспаривали авторитеты и даже дерзали на кардинальное переустройство всей государственной системы. Подтверждением этого могут служить знаменитые работы по конструированию «идеального полиса» одного из самых преданных учеников Сократа Платона. Данная философия образования изнутри, медленно, но верно разрушала, размывала, расщепляла сами основы традиционного общества. Очень хорошо этот конфликт двух педагогов был показан в советском мультфильме-притче «Икар и мудрецы» (1976), где школьники монотонно повторяют вслед за своими учителями те или иные истины, например, «*Quod licet Jovi, non licet bovi*» («Что дозволено Юпитеру, то не дозволено быку»), а один из них собирает в это время на земле перышки и мечтает, взобравшись на гору, взлететь как птица. Столкновение Сократа с другими «учителями мудрости» перешло в его столкновение со всеми Афинами и довольно быстро завершилось в стенах суда, где «неформатному» философу был вынесен смертный приговор. Расплата Сократа за педагогические новации предвосхитит драматическую судьбу многих последователей его подхода в XVIII, XIX и XX веках (И. Г. Песталоцци, Р. Штайнер, М. Монтессори и др.).

Таким образом, положение о том, что именно с Сократа начинается долгий путь становления всей европейской философии личности, находит дополнительные аргументы при анализе его педагогических взглядов. Идеиное наследие Сократа суть бесконечное поле для интерпретаций в процессе каждый раз всё более и более глубокого ее постижения. Также общеизвестно, что Сократ ничего не писал, упустив случай непосредственно «говорить» с людьми будущих поколений. Почему? Его талант излагать свои мысли бесспорен, даже если судить по тем фрагментам его речей, что сохранились до нашего дня. Может быть, в этом был какой-то особенный замысел? Пытаясь разобраться в философии Сократа,

¹ История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в./Под ред. А. И. Пискунова. 2-е изд., испр. и дополн. М., 2001.

реконструируя ход его мысли по отдельным фразам, мы используем невольно его любимый эвристический метод, то есть, думаем и разбираемся самостоятельно, иными словами, идем той дорогой, которую сам Сократ считал единственной дорогой если и не к истине, то точно к самим себе.

Section 13.

School Education

*Guliants Ludmila Nikolaevna,
GBOU gymnasium № 1925,
teacher of Russian Language and Literature
E-mail: saga-2@yandex.ru*

Building of communicative competence of schoolchildren by means of discussion on the lessons of literature

*Гулиянц Людмила Николаевна,
ГБОУ гимназия № 1925,
учитель русского языка и литературы
E-mail: saga-2@yandex.ru*

Формирование коммуникативной компетенции у обучающихся средней школы с помощью дискуссии на уроках литературы

Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования ориентирован на формирование нравственно зрелой личности выпускника, готового к осознанному выбору профессии и мотивированного на самообразование в течение всей жизни.

Исследователи, изучающие компетентность и компетенции (Э. Ф. Зеер, В. А. Кальней, С. Е. Шишов), отмечают, что для достижения поставленной цели сегодня наиболее важными и необходимыми в системе образования являются следующие компетенции школьников:

- социальная компетенция, рассматриваемая как способность брать на себя ответственность, совместно с другими вырабатывать решения и участвовать в их реализации. Сюда же следует отнести и толерантность к разным этнокультурам и религиям, проявление сопряженности личных интересов с потребностями общества;

- коммуникативная компетенция, представленная как владение технологиями устного и письменного общения на разных языках, в том числе и компьютерного программирования. В современном обществе данная компетенция включает и общение через Интернет;
- социально-информационная компетенция, предполагающая владение информационными технологиями, а также критическое отношение к социальной информации, в том числе представленной в средствах массовой информации;
- когнитивная компетенция, включающая не только готовность к постоянному повышению собственного образовательного уровня, потребность в самоактуализации и самореализации потенциала, но и способность самостоятельно приобретать необходимые знания и умения, способность к саморазвитию;
- специальная компетенция, заключающаяся в подготовленности к самостоятельному выполнению специальных действий и оценке результатов своего труда.

Коммуникативная компетенция — это, по мнению А. В. Хуторского, знание необходимых языков, а также способов взаимодействия как с окружающими, так и с удаленными людьми, событиями. Такая компетенция предусматривает у школьников навыки работы в группе, владение различными социальными ролями в коллективе, например, умение представить себя, познакомиться с окружающими, написать письмо, заявление, вести дискуссию и др.

Г. С. Трофимова также акцентирует внимание на важности интегративной способности, основанной на гуманистических качествах личности школьников. Коммуникативная компетенция, по ее мнению, направлена на обеспечение результативности коммуникативной деятельности и обусловлена опытом межличностного общения школьника, уровнем его обученности, воспитанности и развития.

Основными компонентами коммуникативной компетенции, как правило, являются:

- лингвистический компонент, который включает в себя знание грамматики и лексики,
- дискурсивный компонент, который предполагает коммуникативное употребление языка,
- прагматический компонент, который направлен на достижение коммуникативной цели,
- стратегический компонент, который проявляется в преодолении коммуникативных неудач
- и социокультурный компонент, который отражает владение нормами поведения.

Одним из методов формирования и развития коммуникативной компетенции у обучающихся средней школы может выступать дискуссия. Дискуссия — (от латинского “discussio” исследование или разбор) публичное обсуждение какого-либо спорного вопроса, проблемы. Как правило, целью дискуссии является обмен знаниями, мнениями, различными точками зрения, что приводит к новому взгляду на ситуацию, позволяет сформировать более эффективную модель поведения.

Для развития коммуникативной компетенции обучающихся в средней школе на уроках литературы можно предложить использовать следующие виды дискуссии:

— интервью, которое предполагает беседу с участниками на заданную тему. При такой работе, как правило, используется вопросно-ответная форма беседы;

— круглый стол, являющийся информационным процессом общения участников. Во время проведения круглого стола на уроках литературы происходит не только обмен информацией, но и отстаивание собственных позиций, опровержение «чужих» фактов;

— пресс-конференция, представляющая собой занятие чисто информационного характера. Главной задачей такого занятия для участников является получение актуальной информации по интересующим их вопросам;

— мозговая атака, стимулирующая мозговую активность, творческий и инновационный процессы. Такой вид работы может стать частью любого урока литературы.

Так, работая с произведением А. С. Грибоедова «Горе от ума», можно провести пресс-конференцию «Век нынешний и век минувший». Ее целью будет выяснение общего и различий между героями и определение, кто из них относится к веку нынешнему, а кто — к минувшему.

Или круглый стол по теме: «Чацкий — победитель или побежденный?». Целью данного занятия является определение мнения современной молодежи о решении Чацкого покинуть Москву.

Примером дискуссии-интервью можно выбрать тему «Молчалины блаженствуют на свете». Цель такого занятия — узнать, как и почему Молчалины достигали и достигают многого.

Мозговой штурм на уроке по теме «Миллион терзаний» позволит выяснить, что могло бы ожидать Чацкого, если бы он решил остаться и бороться.

Этапы работы над дискуссией для развития коммуникативной компетенции школьников можно условно разделить на подготовительный этап, этап проведения и завершающий этап.

Во время подготовительного этапа учителю необходимо выполнить следующий алгоритм действий:

— во-первых, необходимо позаботиться о пространстве, в котором будет проходить дискуссия;

- во-вторых, нужно определить временные рамки дискуссии;
- в-третьих, важно определить тему, цель и задачи;
- в-четвертых, необходимо выбрать вид дискуссии, который наиболее соответствует первым трем шагам.

Во время этапа проведения также предусмотрен определенный алгоритм деятельности учителя:

- во-первых, требуется сообщить тему и цель дискуссии участникам;
- во-вторых, важно познакомить школьников с правилами;
- в-третьих, при необходимости нужно распределить роли между участниками (координатор, наблюдатель, эксперт, критик) и дать время на подготовку;
- в-четвертых, нужно предоставить школьникам вопросы для обсуждения;
- в-пятых, необходимо строго следить за соблюдением принятых норм и регламента;
- в-шестых, особое внимание следует обратить на то, чтобы дискуссия не превратилась в обычный спор и не переросла в конфликт;
- в-седьмых, важно провести «завершающий раунд».

На заключительном этапе работы учителю нужно следовать следующему алгоритму:

- во-первых, нужно подвести итоги дискуссии. Это может сделать и сам учитель, но лучше привлечь к работе школьников и совместно прийти к выводам.

- Во-вторых, необходимо предложить выступить участникам дискуссии и выразить свою точку зрения. Это поможет в дальнейшей работе по организации и проведению дискуссии.

- В-третьих, важно поблагодарить всех участников дискуссии и показать важность подобной работы в обучении, воспитании и развитии школьников.

Для успешного развития коммуникативной компетенции школьников на уроках литературы разработаны, апробированы и сформулированы инструкции для учителя и учеников. Данные разработки могут быть использованы и другими учителями-предметниками при работе с дискуссией в средней школе для развития коммуникативной компетенции обучающихся.

Учителю на заметку:

1. Особое внимание уделите застенчивым и пассивным участникам.
2. Избегайте категоричных суждений, поучающего тона, снисходительной интонации.
3. Тактично прерывайте участников, отклоняющихся от темы.
4. Если выступление затягивается, напомните о регламенте, попросите обозначить только ключевые идеи и подвести итог.
5. Задавайте уточняющие, наводящие и провоцирующие вопросы.
6. Поддерживайте положительную рабочую атмосферу.

Ученику на заметку:

1. Определите тему дискуссии и свою позицию по данному вопросу.
2. Подберите необходимые аргументы и способы доказательства.
3. Продумайте ответы на возможные выражения оппонентов.
4. Уважительно относитесь к оппоненту.
5. Аргументированно критикуйте точку зрения, а не человека.
6. Внимательно слушайте участников дискуссии и будьте готовы их услышать.
7. Не перебивайте говорящего, дайте возможность ему высказаться.
8. Четко соблюдайте временной регламент выступления.
9. На дискуссии уважается честность, а не упрямство.
10. Если хотите что-то сказать, не забудьте о правиле поднятой руки.

Учитывая вышесказанное, можно сделать вывод, что преимущества дискуссии при развитии коммуникативной компетенции у обучающихся средней школы на уроках литературы очевидны. Во-первых, на таких уроках каждый участник дискуссии активно вовлечен в процессе обсуждения, что позволяет достигнуть эффекта индивидуального обучения. Во-вторых, подобный вид деятельности активизирует мыслительную деятельность школьников, развивает гибкость их мышления, активизирует внимание на актуальных вопросах. В-третьих, дискуссия побуждает обучающихся средней школы к практическим действиям. Все это благотворно сказывается на развитии коммуникативной компетенции школьников и ориентировано на формирование нравственно зрелой личности обучающихся, готовых к осознанному выбору профессии и мотивированных на самообразование в течение всей жизни.

Список литературы:

1. Bachman L. *Fundamental Considerations in Language Testing*. — Oxford: Oxford University Press. 1990.
2. Canale M., Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*. 1:1–47.1980.
3. Hymes D. *On Communicative Competence*. University of Pennsylvania Press, 1971.
4. Millrood R. *Theory of Language Teaching*. Vol. 2. *Language Didactics*. University of Tambov, 2003.

Vinokurova Natalya Fedorovna
FSEI HPE «Nizhny Novgorod state pedagogical University. K. Minin»
Doctor of pedagogical Sciences, Professor
E-mail: fizgeograf-ngpu@yandex.ru

Shevchenko Irina Alexandrovna,
FSEI HPE “Nizhny Novgorod state pedagogical University. K. Minin”
Candidate of pedagogical Sciences, associate Professor
E-mail: irina-dzr52@mail.ru

The creation of a culture of nature management as a factor of sustainable development in the study of the urban landscape

Винокурова Наталья Федоровна
ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический
университет им. К. Минина» Доктор педагогических наук, профессор
E-mail: fizgeograf-ngpu@yandex.ru

Шевченко Ирина Александровна,
ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический
университет им. К. Минина»
Кандидат педагогических наук, доцент
E-mail: irina-dzr52@mail.ru

Формирование культуры природопользования как фактора устойчивого развития при изучении городского ландшафта

Каждая цивилизация получает призыв в виде географической среды, исторических условий и т. д.

Если она дает правильный ответ, она развивается и процветает; если она дает неправильный ответ, она начинает разрушаться. И это зависит от духовного климата всего социума

А. Тойнби

Динамика нынешнего времени, обострение проблем использования природных ресурсов, обновляющая целостная картина мира детерминируют образование и культуру, направляя их к новым ценностям, поиску новых способов отражения действительности, творческому мышлению и деятельности. В этих условиях становится исключительно актуальным исследование парадигмальных

феноменов образования в общем контексте социокультурного развития и достижение новой цели — формирование культуры природопользования как регулятора отношений человека и природы и как условие выживания человека, переход цивилизации на путь устойчивого развития.

Культура природопользования все более утверждается в общественном сознании как имманентный компонент устойчивого развития, где картина мира предстает во всем многообразии как рационального, так и иррационального (образного) воплощения¹. Как отмечал Гегель, только овладевая культурой, человек может образовать себя. Под словом «культурные» люди он понимал таких «людей, которые в состоянии делать все то, что делают другие...»². Культура при таком подходе означает не что иное, как образование — овладение всеобщим знанием, отобранными образцами деятельности и социального общения. Ссылаясь на С. И. Гессена, выход из него можно найти «в приобщении человека к культурным ценностям науки, искусства, нравственности».³ Следовательно, культура на определенном этапе породила экологические ситуации, и к культуре же мы ныне обращаемся для того, чтобы их решить.

В истории культурного освоения действительности и в современной науке, как элементе культуры, ведущее место занимает изучение «человековключающих» систем, для которых характерно то, что познающий субъект неотделим от предметного мира, а находится внутри него. Мир раскрывает свои свойства благодаря деятельности человека, причем расширяются ценностно — целевые аспекты. Ведущее значение в развитии природопользования в контексте культуры приобретает изучение объектов и процессов, которые отражают единство и «сотворчество» человека и природы, выступая культурно — экологическими феноменами. К подобным объектам относится городской ландшафт, где человек рассматривается вписанным в ландшафт. Изучение таких феноменов важно осуществлять при формировании культуры природопользования как фактора устойчивого развития, где человек выступает как истинный творец культуры, а ученик — творец городского культурного ландшафта.

Формирование культуры природопользования предполагает изучение взаимодействия объектов, с частности, ландшафтов и субъектов культуры (человека и общества), а также акцентирует внимание на процесс и сущность культурного становления природно — антропогенных систем. Методы изучения весьма

¹ Шевченко И. А. Культурно – экологический подход и методика его реализации при изучении городского ландшафта в школьной географии. Учебное пособие/Под ред. Н. Ф. Винокуровой. Н. Новгород: ООО Типография «Поволжье», 2005. – 140 с.

² Гегель, Г. Сочинения/Г. Гегель. – М.-Л.: Политиздат, 1934. – 342 с.

³ Гессен, С. И. Основы педагогики: Введение в прикладную философию/С. И. Гессен/Отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. – М.: Педагогика, 1995. – 308 с.

специфичны и отражают смысловое ядро экологической антропологии — восприятие, историческое описание, изучение образов. Особенности изучения культурно — географических образов состоит в том, что изучается не только пространственная структура (ландшафт вокруг нас), а следующий исследовательский уровень — ландшафт внутри нас. Культура и ее отдельные носители заняты означиванием, осмыслением пространства, его оценкой через сакрализацию или эстетизацию. Человек рассматривается не только как носитель определенной культуры, но и «соавтор» культурной тенденции. Его обыденные представления о ландшафте становятся частью культуры, входят в систему характерных стереотипов. Важно то, что реализация коэволюционной стратегии как «идеологии надежды и выживания человека в современном мире» затруднена в связи с тотальной апатией населения. В городе, в условиях формирования «техногенного» человека, происходит его отчуждение от природных основ жизни. В этих условиях важно, чтобы каждый человек осознал свою сопричастность к решению проблем городского ландшафта, ощутил себя ответственным за свою деятельность в городской среде.

Поэтому коэволюционные идеи предполагают изменение качеств личности и качеств вмещающего ландшафта в целях устойчивого со — развития и повышения качества жизни. Уже сегодня образование должно быть обогащено таким содержанием, которое способствовало бы превращению обучающихся из сторонних наблюдателей и потребителей в реально действующих субъектов, стоящих отношения с окружающей городской средой на основе партнерства, толерантности, ответственности. Изучение городского ландшафта является важным средством обеспечения активного взаимодействия в процессе совместной деятельности и общения с объектом и с другими людьми. Исходя из того, что городской культурный ландшафт является не только сферой научного (учебного) познания, но и сферой практической деятельности по распространению и пропаганде культурно — экологических идей, нами выделяются следующие виды культурно-экологической деятельности: познавательная, ценностно-ориентационная, коммуникативная, практико-ориентированная. Это создает благоприятные условия для развития культуры природопользования личности. Педагогическая ценность ландшафтоведения при формировании культуры природопользования определяется его культурно — экологическим потенциалом. Через ландшафтоведение происходит приобщение учащегося к культуре города, к геокультурным особенностям, что стимулирует процессы самоопределения личности, формирует не только деятельностные, но и глубинные смысловые, ценностно-ориентационные структуры учащегося, развивает культуру природопользования в единстве ее познавательного, ценностного и праксиологического аспектов.

Изложенные выше положения нашли отражение в Концепции экологического образования учащихся в контексте идей устойчивого развития¹, учебных² и методических пособиях³, авторских программах кружка «Ландшафты моего города» и культурно-экологического практикума «Культурный ландшафт: формирование и уход». В данных работах культурно — созидательная деятельность обучающихся в городском ландшафте предполагает, с одной стороны, развитие представлений о культурном городском ландшафте как «сотворчестве» человека и природы в городе, как «диалог» культур прошлого и настоящего, а с другой стороны, приобщение учащихся к проектированию ближайшего окружения, планированию и уходу за культурными ландшафтами города. Программы направлены на целостное познание городского ландшафта как особого вида эколого-образовательного пространства, основной функцией которого является обеспечение качества жизни на основе включения учащихся в разнообразную деятельность, в результате которой существенно обогащаются представления о городском ландшафте, развиваются ценностные отношения, проявляются личностные качества обучающихся⁴.

Таким образом, формирование культуры природопользования в образовании выступает как новая реальность, связанная с преданием образованию опережающей функции в реализации идей устойчивого развития человека и природы.

Список литературы:

1. Гегель, Г. Сочинения/Г. Гегель. – М.-Л.: Политиздат, 1934. – 342 с.
2. Гессен, С.И. Основы педагогики: Введение в прикладную философию /С.И. Гессен/Отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. – М.: Педагогика, 1995. – 308 с.
3. Концепция экологического образования учащихся Нижнего Новгорода в контексте идей устойчивого развития/Под ред. Н. Ф. Винокуровой. – Н. Новгород: Изд-во Волго-Вятской академии государственной службы, 2002. – 79 с.
4. Природопользование. 10–11 классы: учебное пособие/Под ред. Н. Ф. Винокуровой – Москва: Изд-во «Дрофа», 2007. – 240 с.

¹ Концепция экологического образования учащихся Нижнего Новгорода в контексте идей устойчивого развития/Под ред. Н. Ф. Винокуровой. – Н. Новгород: Изд-во Волго-Вятской академии государственной службы, 2002. – 79 с.

² Природопользование. 10–11 классы: учебное пособие/Под ред. Н. Ф. Винокуровой - Москва: Изд-во «Дрофа», 2007. – 240 с.

³ Яв городском ландшафте: Методическое пособие/Под ред. Н. Ф. Винокуровой - Н. Новгород: Изд-во Волго-Вятской академии государственной службы, 2002. – 68 с.

⁴ Шевченко И. А. «Экология городского ландшафта» для учащихся профильных классов. Программы элективных курсов. География. 10–11 кл: Профильное обучение. Авт.-сост. В. П. Дронов. 3-е изд., стереотип. - М.: Дрофа, 2008.

5. Шевченко И. А. Культурно – экологический подход и методика его реализации при изучении городского ландшафта в школьной географии. Учебное пособие/. Н. Новгород: ООО Типография «Поволжье», 2005. – 140 с.
6. Шевченко И. А. «Экология городского ландшафта» для учащихся профильных классов. Программы элективных курсов. География. 10–11 классы: Профильное обучение. Авт.-сост. В. П. Дронов. 3-е изд., стереотип. – М.: Дрофа, 2008.
7. Я в городском ландшафте: Методическое пособие/Под ред. Н. Ф. Винокуровой – Н. Новгород: Изд-во Волго-Вятской академии государственной службы, 2002. – 68 с.

Psychology

Психология

Section 1. Other aspects of Psychotechnology

*Kotyk Inna Oleksandrivna,
post-doctoral student at G. S. Kostiuk Institute of Psychology
of the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine
E-mail: kotyk_i@mail.ru*

Activation of personal reliability resource potential through dance-movement training

One of the central and vital problems of human existence is the phenomenon of reliability, which at the most abstract level is understood as a qualitative certainty resistance. The modern world is permeated by the countless quantity of so close ties and relations that eventually it converts itself into a qualitatively new state, in which the violation of any of these ties may acquire global significance. Therefore, one of the major tasks of modern society is the facilitation of personal reliability self-development, i. e. its assistance.

Works of such scientists as V. Askren, A. K. Astaf'ev, G. A. Ball, A. I. Berg, V. A. Bodrov, N. S. Korol'chuk, M. A. Kotik, G. V. Lozhkin, B. F. Lomov, D. Majster, V. Je. Mil'man, G. S. Nikiforov, V. Ja. Orlov, E. S. Protanskaja, V. G. Pushkin etc. have been devoted to the problems of reliability.

According to G. A. Ball, "personal reliability is a personality trait that determines the willingness of an individual to securely implement his various social functions. Quantitatively, personal reliability can be estimated with probability, which can predict the behavior of an individual in implementing his relations (in the broadest sense of the word) with other participants of social life (individuals, groups, organizations), as well as with the norms and ideals that regulate (or intend to regulate) the specified behavior"¹.

Man as a reliable entity is formed and manifests himself in the process of dialogue interaction, as a result of correlation of the current and historical socio-cultural norms with his own image of internal and external world. Such a correlation is possible

¹ Балл Г. А. Психология в радиогуманистической перспективе: Избранные работы. – К.: Изд-во Основа, 2006. – С. 289.

due to *reflection* — a constituent of consciousness, an ability to think for another, to see oneself and one's actions from the other people's perspective and vice versa. *Main characteristics of reflection*: it is caused by the problematic situation; it possesses the qualities of changeability, discreteness, access to super-situational position, exit beyond the limits of one's "ego", purposefulness, activity, dialogue, creativity as the process of creating a new self, formation of one's own subjectivity, being conditioned by previous knowledge.

Reflexive self-awareness goes in three directions: the individual awareness of one's body not only as the flesh subjected to physical sensations, but also as the object of one's control (*somatic self*); awareness of oneself as a social being capable of social activity (*social self*); reflection of one's own mental world, which is not identical to the psychic world of other people (*psychic self*).

The above-stated facts have drawn our attention to the *dance-movement therapy* (DMT)¹, which uses movements for the integration and development of social, cognitive, emotional and physical life of an individual. *Our research involves identification of the mechanisms of a reliable person formation and development through DMT methods.*

Analysis of works of M. Whitehouse, T. Schoop, M. Chase, J. Chodorow, I. Bartenieff etc. allows us to put forward the reflexive and creative principle of personality integration and development in DMT².

Recent discovery of mirror neurons, their properties and functions, made by neuro-biologists, and application of this discovery by modern dance-movement therapists are also of great interest for our research (G. Rizzolatti, L. Fadiga, L. Fogassi, V. Gallese, V. Ramachandran, M. Iacoboni)³.

Mirror neurons are the brain neurons that get stimulated both while performing a particular action on one's own and while watching anyone else implementing the same action. Brain activity of a person, correlating with the behavior of mirror neurons, has been discovered in the frontal lobes of the brain in parts responsible

¹ Meekums B. *Dance Movement Therapy. Creative Therapies in Practice.* SAGE Publications. – London, 2002, p. 13–21.

² Whitehouse M. C. G. *Jung and Dance Therapy: Two Major Principles/P. Bernstein (ed.)// Eight Theoretical Approaches in Dance Movement Therapy, 1995, p. 52–97; Harper R. A. The new psychotherapies. – New York: Prentice–Hall, 1975; Pallaro P. (Ed). Authentic Movement: Essays by Mary Starks Whitehouse, Janet Adler and Joan Chodorow. – London: Jessica Kingsley Publishers, 2000; Bartenieff I., Lewis D. Body Movement: Coping with the environment. – Amsterdam: Cordon and Breach Publishers, 1980.*

³ Berrol C. F. *Neuroscience meets dance/movement therapy: Mirror neurons, the therapeutic process and empathy. The Arts in Psychotherapy, 2006, n. 33, p. 302–315; Rizzolatti G., Craighero L. The mirror–neuron system. Annual Review of Neuroscience, 2004, n. 27, p. 169–192; Якобони М. Отражаясь в людях: Почему мы понимаем друг друга/Марко Якобони; пер. с англ. Л. Мотылев. – М.: ООО «Юнайтед Пресс», 2011. – 366 с; Siegel D. *The mindful brain. – New York: The Guilford Press, 2007.**

for the implementation of motor functions and in the parietal lobe of the big brain. Thus it assures processes of imitation, copying, and, as a result, training: you see how a person performs a certain action and try to repeat it. The main function of mirror neurons is to teach complex social behavior, elements of which have formed human civilization as we know it.

Therefore, observing and imitating a reliable person's behavior, we get a chance to accept his point of view. Through mirror neurons, we go beyond our own consciousness, merge with the consciousness of another person, become aware of and take over his system of building up relationships with himself, with others and with the world of culture and civilization. Imitating the actions of others, we immediately spread new experience horizontally through population and vertically through generations. Through staying in a reflective environment of a reliable group subject and interacting with reliable individual subjects, we join by force of our mirror neurons into the group system of mirror neurons, enrich ourselves and share experiences, emotionally comprehend and accept the others as part of oneself, and self as a part of others.

After the stages of reflective exiting and reflexive merging, there comes a stage of reflexive absorption when an individual adopts new ties into the structure of his own subjective activities. According to V. Ramachandran¹, to distinguish one's own real feelings from other people's sensations, the nature of mirror neurons has provided us with feedback signal overlapping the mirror neurons signal, and as a result we are clearly aware of our detachment from another person, the boundaries of our own self. Imitating another person's behavior, we transform his experience through the prism of an idealized image of culture and civilization and form our own meaningful life orientations on this stage of separation. Thus, the simulation of complex skills underlying personal reliability at the same time defines reliability of culture and civilization.

Appeal to the theoretical foundations and practical means of body-oriented approaches in psychology² (W. Reich's vegetotherapy, V. Baskakov's classification of the basic personality problems, method of M. Feldenkrais, motor fields notions of D. Boadella and specialists in bioenergy A. Lowen and biodynamics L. Marcher, N. A. Bernshitejn's theory of levels construction, R. Laban's system of movements analysis etc.) reveals the *following reliable person motor profile*:

¹ Ramachandran VS. The Tell-Tale Brain: A Neuroscientist's Quest for What Makes Us Human. – New York: W. W. Norton & Company, 2011.

² Телесно-ориентированная психотерапия. Хрестоматия/Автор-составитель Л. С. Сергеева. – СПб., 2000. – 290 с; Reich W. Character analysis. – New York: Orgone Press, 1949; Feldenkrais M. Awareness through movement. – New York: Harper & Row, 1973; Laban R. The language of movement: A guidebook to choreutics. – London: McDonald and Evans, 1966; Bradley K. Rudolf Laban. – New York: Routledge, 2009; Kestenbergs J. S., Sossin K. The role of movement patterns in developments. – New York: Dance Notation Bureau Press, 1977.

- rhythmic regular balanced breathing (in respect to acts of inhalation and exhalation, thoracic and abdominal types);
- harmonic and symmetric structure of the body;
- balanced posture;
- mobility of the body;
- unstressed, graceful, plastic movements;
- expressive mimics, gestures and gaze;
- fluent voice;
- completeness of action;
- good muscle tonus;
- lack of stiffness (looseness) in muscles and joints;
- absence of significant muscle clamps and blocks, rigidly fixed movement patterns;
- muscle's willingness to pass easily from tension to relaxation;
- compliance of muscle tone with movements and behavior;
- physical stamina, balance, harmonized movements;
- ability to feel, perceive and transform inner impulses of movements;
- ability to perceive and adopt bodily experiences of others;
- wide motor repertoire in space, weight, rhythm, energy, time and meaning;
- ability to organize and adjust energy balance in the body;
- awareness of one's body as that of value;
- ability to live up to one's natural constitution;
- ability to choose the best way to control one's own body.

Bodily manifestations reflect not only physical parameters of a person, but also his subjectivity (social being), personality (mental being) and individuality (spiritual being). Research, done by a number of scientists, confirms the idea of psychomotor capabilities to identify common traits and abilities determined by them, which must be subjected to special forecasting¹. Thus, motor activity is the link which unites the physical and the ideal, objective world and subjective psyche, the physiological and the mental.

Psychomotor characteristics of each person are individual. Nervous system, especially its mobility and balance, determines the formation of motor skills, which affects a person's behavior, particularities of motor manifestations and reflects his inner state. Thus, analysis of motor abilities is important way to explore human psyche, to understand his actions, mental states and psychological qualities, because psychomotor system objectifies all forms of mental reflection through muscular movements.

¹ Бернштейн Н. А. Некоторые назревшие проблемы регуляции двигательных актов. – М., 1957. – 175 с; Роговик Л. С. Танцевально-психомоторный тренинг: теория и практика. – СПб.: Речь, 2010. – 253 с; Телесно-ориентированная психотерапия. Хрестоматия/Автор-составитель Л. С. Сергеева. – СПб., 2000. – 290 с; Lowen A. Bioenergetics. – New York: Coward, McCann & Cooghegen, 1975.

Social orientation of dance movements makes it easy to use them as an indicator of mental activities at the highest levels of regulation which comply with an individual's personal organization.

In a number of psychological and psychophysiological research projects, motorics is used to evaluate the neuro-dynamic, temperamental and personality traits of an individual (D. Brace, E. P. Il'yn, E. Mira-y-Lopez, V. V. Nikandrov, N. I. Ozereckij, N. A. Grishhenko-Roze).

Personal qualities of an individual determine his characteristic style of behavior, i. e. systematic reproduction of his typical system of reactions and actions, objectified in motor acts, and stimulate the predominant development of appropriate muscle groups that form the body-movement patterns.

Performance of certain regulated movements, which involve these muscles, must be accompanied by deviation in their direction due to their domination over other muscles involved in this movement. These deviations are corrected and compensated by the subject of the movements, when the effective control is possible, in accordance with the principle of sensory corrections of N.A. Bernshtejn. However, in case of impossibility or difficulty of such control, the deviations are not compensated and can serve as indicators of the dominant reactions and actions, and, respectively, of mental qualities of a person.

According to N.A. Bernshtejn¹, movements construction is realized in several levels, each of which has specific, unique motor manifestations, their class of movements, each level is determined by semantic structure of actions, by a complex of sensory synthesis afferentations and morphological substrate. Although the organization of complex movements employs predominantly several levels, a person realizes only those components of movement which are located on the leading level of its construction.

The process of organizing a dance in the context of N.A. Bernshtejn's theory of movement levels is provided in the following way: rubro-spinal level of paleo-kinetic regulations A — by preservation of the pose; talamo-palidaric level of standard movements and stamps B — by harmonization of work of hundreds of muscles in the "body scheme"; pyramidal-striatal level of the spatial field C — by the movements complementary with the outside space; parieto-premotor level of physical object actions D — by the adjustment of movements to topological properties of the objects of human culture; the highest cortical level E — by the integration of all levels of a respectively planned model and by providing semantic load of the dance.

N.A. Bernshtejn summarized all topological and metric properties of the motor system in its relations with the outside space and introduced the concept of "motor field" — mastering a part of the geometric space as a result of implementation

¹ Бернштейн Н. А. Некоторые назревшие проблемы регуляции двигательных актов. – М., 1957. – 175 с.

of movements. Movement in the motor field has not only spatial and temporal coordinates, but also meaningful. Thus, according to the author, a man creates his own “individual motor profile”.

The main purpose of the *author's training “Development of personal reliability”* is promotion of already existing internal resources of personal development, in particular with respect to personal reliability as a basic personal quality. Body-oriented (BOT) and dance-movement therapy (DMT) can be regarded as the main ways of facilitation in the use and increase of these reserves in the trainings.

The training program of personal reliability is based on the principles of consistency; unity of bodily, mental and spiritual; awareness; responsibility; security; efficiency micro-actions (homeopathy); satisfaction and emotional positivity; creativity; improvement sustainability; environmental performance; resourcefulness.

The basic modular components of the program: optimism; viability; personal autonomy; self-effectiveness; coping strategies; tolerance towards uncertainty; self-control and self-regulation; reflexivity; subjective vitality.

To evaluate the characteristics of personal reliability self-development, we have used the following methods of descriptive (term by W. Dilthey) psychology: hermeneutics (motor capacity analysis; dance analysis, analysis of a picture as a text), written self-reports, oral feedback, the method of participant observation, empathic listening, identification, interpretation of the inner world of another person, intuition, dialogue.

Methods and techniques that have shown high efficiency: adapted method of boundary meanings by D.A. Leont'ev; technique “Reliable back”; technique “Balance”; method “Mirror” and its adaptation “Afro-jazz”; G. Roth method of “7 centers”; technique “Threads of Connections”; tanato-technique of V. Baskakov; DMT adaptation of the technique “Roman Massage”; technique “Balls”; technique “Circle of Hands”; technique “Reliability and Trust”; technique “Sculpture”; methods of common movement, dance, painting; technique of wet painting “Tears of the Soul.”

Results of dance movement training of personal reliability development:

- the emergence of a new motivation, striving for self-development of personal reliability;
- formation of skills, which determine the nature of actions in uncertain, changeable, intense and extreme conditions;
- occurrence of specific mental conditions that characterize a particular dance, and therefore certain styles of interaction;
- restructuring of the mental processes of perception, memory, imagination due to the fact that the person while dancing feels and thinks differently than in ordinary life;
- change of attitude to everything that surrounds him: to the partners, to people in general, to things, to the outside world and to oneself;

- change of tempo and rhythmic characteristics of actions and feelings, revelation of new qualities of temperament and character traits;
- the possibility of optimal control over the obtained qualities — the ability to become, if necessary, determined and decisive, or soft and fluid, or spontaneously energetic;
- awareness of one's own space, weight, body composition, rhythm, time, meaning, connection between bodily and emotional manifestations;
- emergence of a special picture of movements, plastics, facial expressions, speech, which cause the change of style of behavior;
- physical stability, balance, harmony of movements; awareness of one's own movements and the possibility to adequately choose the bodily expression;
- awareness and comprehension of personal patterns on their physical models; ability to perceive and adopt bodily experiences of others;
- “Grounding” — a good contact with other people and with the land under one's feet, the feeling of support;
- ability to draw resources from the nature, from the interaction with the others, the necessity to receive and render support to another, formation of the basic trust;
- ability to organize and adjust the energy balance in the body with the help of methods of relaxation, reduction of mind control, objectification of the body, biological respiration;
- harmonization of personal development — development of consciousness is complemented by development of the physical and the spiritual.

Summarizing the conducted analysis of diagnostic and developmental potential of body-oriented psycho-techniques, we can conclude that *integration of psychomotor, cognitive and emotional spheres becomes a significant indicator of personal reliability*, and, on the bodily level, it manifests itself in proper grounding, centering and awareness of one's own movements. By changing the body-movement patterns one can consistently and purposefully develop qualities of a reliable person. Movement and dance reproduce both internal psychic dynamics of an individual and his style of interaction with society. It has been proved that the changes achieved through dance lead to the changes in a person's identity, to the improvement of his emotional well-being and more mature ways of building relationships with other people.

References:

1. Балл Г. А. Психология в рациогуманистической перспективе: Избранные работы. – К.: Изд-во Основа, 2006. – 408 с.
2. Бернштейн Н. А. Некоторые назревшие проблемы регуляции двигательных актов. – М., 1957. – 175 с.
3. Роговик Л. С. Танцевально-психомоторный тренинг: теория и практика. – СПб.: Речь, 2010. – 253 с.

4. Телесно-ориентированная психотерапия. Хрестоматия/Автор-составитель Л. С. Сергеева. – СПб., 2000. – 290 с.
5. Якобони М. Отражаясь в людях: Почему мы понимаем друг друга/Марко Якобони; пер. с англ. Л. Мотылев. – М.: ООО «Юнайтед Пресс», 2011. – 366 с.
6. Bartenieff I., Lewis D. Body Movement: Coping with the environment. – Amsterdam: Gordon and Breach Publishers, 1980.
7. Berrol C. F. Neuroscience meets dance/movement therapy: Mirror neurons, the therapeutic process and empathy. *The Arts in Psychotherapy*, 2006, n. 33, p. 302–315.
8. Bradley K. Rudolf Laban. – New York: Routledge, 2009.
9. Feldenkrais M. Awareness through movement. – New York: Harper & Row, 1973.
10. Harper R. A. The new psychotherapies. – New York: Prentice–Hall, 1975.
11. Kestenberg J. S., Sossin K. The role of movement patterns in developments. – New York: Dance Notation Bureau Press, 1977.
12. Laban R. The language of movement: A guidebook to choreutics. – London: McDonald and Evans, 1966.
13. Lowen A. Bioenergetics. – New York: Coward, McCann & Cooghegen, 1975.
14. Meekums B. Dance Movement Therapy. *Creative Therapies in Practice*. SAGE Publications. – London, 2002, p. 13–21.
15. Pallaro P. (Ed). *Authentic Movement: Essays by Mary Starks Whitehouse, Janet Adler and Joan Chodorow.* – London: Jessica Kingsley Publishers, 2000.
16. Ramachandran V.S. *The Tell–Tale Brain: A Neuroscientist’s Quest for What Makes Us Human.* – New York: W. W. Norton & Company, 2011.
17. Reich W. *Character analysis.* – New York: Orgone Press, 1949.
18. Rizzolatti G., Craighero L. The mirror–neuron system. *Annual Review of Neuroscience*, 2004, n. 27, p. 169–192.
19. Siegel D. *The mindful brain.* – New York: The Guilford Press, 2007.
20. Whitehouse M. C. G. *Jung and Dance Therapy: Two Major Principles/P. Bernstein (ed.)//Eight Theoretical Approaches in Dance Movement Therapy*, 1995, p. 52–97.

Section 2. Pedagogical Psychology

*Zubtsov Dmitriy Eduardovich,
Donbaskiy state pedagogical university, Ukraine,
Assistant, department of practical psychology
E-mail: ZubtsovDmitriy@gmail.com*

Aromatherapy female depression, resulting from the collapse of the family

*Зубцов Дмитрий Эдуардович,
Донбасский государственный
педагогический университет, Украина,
ассистент, кафедра практической психологии
E-mail: qwenkoy2013@gmail.com*

Аромотерапия женской депрессии, возникшей в результате распада семьи

Демографы многих стран Европы и Америки встревожены — семья сейчас не в моде. Развод становится никого не удивляющей обыденной процедурой. Традиционная семья, в которой муж зарабатывает деньги, а жена занимается хозяйством, заботится о муже и детях, по-видимому, себя исчерпал. По данным статистики в Украине распадается каждый второй брак.

В современном мире инициаторами большинства разводов становятся женщины. Такое явление характерно для всего развитого мира. Так, например, в США по инициативе жены развод происходит в 80% случаев, а в Украине около 70% разводов происходит также по инициативе женщин.

Развод — всегда неожиданность, это не одномоментный акт, а длительная болезненная процедура разрыва семейных отношений. Во многих случаях развод является единственно правильным выходом из безвыходной ситуации, новым шансом в дальнейшем построить счастливую жизнь, освобождением от тирании мужа и т. п. Однако во многих случаях решение о расторжении брака принимается

скоропалительно и опрометчиво, а в последующем времени ощущение свободы сменяется одиночеством и пустотой, сожалением о расставании.

Невзирая на то, что иногда развод — единственно возможный выход из тупика, он всегда несет с собой неизбежные страдания, часто приводит к депрессии. К. Брискоу и Дж. Смит указывают на то, что после развода депрессия бывает даже более глубокой и длительной, чем у овдовевших женщин¹.

Цель нашей работы — логически обосновать и экспериментально проверить возможность и целесообразность использования ароматерапии для избавления от депрессивного состояния у разведенных женщин.

Проблема развода и связанных с ним переживаний и горя, нашли свое отражение в работах многих авторов (Д. Броуди, М. Мольц, В. Квинн, Э. Кюблер-Росс, К. Паркес, Е. Хитерингтон, С. Ковалев, Н. Малярова, А. Моховиков, Е. Мухортова, С. Нардова-Бочавер, М. Несмеянова, А. Польшин, Н. Самоукина и др.).

Выявлены причины разводов, описаны их последствия и возникающие новые проблемы, эмоциональные состояния и переживания разведенных супругов, основные стадии, которые переживают практически все разведенные, и многое другое.

Авторы обращают внимание на стрессовые состояния, свойственные женщинам после распада семьи независимо от того, кто был его инициатором. Т. Холмс и Р. Раэ считают, что с точки зрения стрессогенного влияния развод стоит на втором месте после смерти близкого человека.

Проблема депрессивного состояния давно привлекала внимание исследователей (Е. Блейер, Д. Вольпе, К. Изард, Р. Комер, Д. Левинсон, Дж. Мак-Каллоу, Л. Нуллер, Э. Фромм, М. Япко А. Бек, А. Раш, В. Абабков, М. Бурко, Л. Куликов, А. Курпатов, И. Лехман, В. Панкратов, Р. Пекруп, В. Пишель, М. Полювяная, В. Синицкий, Т. Талиев, Е. Шнейдман, Е. Юрьев и др.). В соответствующих публикациях можно найти содержательные характеристики депрессивных состояний, описание и анализ причин их возникновения, рекомендации относительно содержания и способов предоставления помощи тем, кто страдает депрессией, и многое другое. Отмечается, что симптомы депрессии охватывают пять функциональных областей: эмоциональную, мотивационную, поведенческую, когнитивную и физическую. Кроме того, при депрессии возрастает опасность появления суицидальных мыслей и совершения самоубийств².

Издавна считалось, что депрессию можно предотвратить, если человек испытывает общее ощущение счастья. Если люди наслаждаются жизнью и чувствуют себя бодрыми и жизнерадостными, возможно, они не станут столь покорной

¹ Квинн В. Прикладная психология. СПб.: Издательство «Питер» 2000.

² Комер Р. Основы патопсихологии. (Ronald Comer "Fundamentals of Abnormal Psychology", 2nd ed.), 2001.

жертвой негативных мыслей, личных утрат, социального стресса или биологических факторов, которые и характеризуют депрессию. Лучшему пониманию источников счастья могут способствовать многочисленные исследования, проводящиеся в настоящее время. Возможно, благодаря им будут найдены важные решения, способные помочь людям, которые не очень счастливы или даже страдают депрессией. Но пока что необходимо искать возможности профилактики и преодоления депрессивных состояний.

Депрессии бывают разные — и по длительности, и по тяжести, и по последствиям, и по природе. Однако основная проблема страдающих депрессией проявляется всегда одинаково: плохое настроение, нет радости в жизни. Сниженное настроение можно поднять каким-либо привлекательным приятным занятием. Но суть депрессии состоит именно в том, что приятных занятий в жизни страдающей депрессией женщины нет и не может быть. Она не умеет (разучилась) радоваться и получать удовольствие подобно тем, кто не страдает депрессией. Видимо поэтому А. Курпатов утверждает, что лечить депрессию необходимо с помощью специальных психотерапевтических техник и посредством антидепрессантов¹.

В то же время М. Самоукина указывает на то, что время от времени депрессию переживают практически все люди, и если нет сопутствующего физического или психического заболевания, то со временем депрессия проходит сама, без специального лечения².

Анализ результатов проведенной нами психодиагностики позволяет сделать вывод о том, что эмоциональные состояния разведенных женщин характеризуются как неблагоприятные. В 85% женщин обнаружен высокий уровень невротизации, что свидетельствует об эмоциональной возбудимости, в результате чего появляются негативные переживания, нерешительность, затруднения в общении, безынициативность. Для 80% обследуемых свойственны проявления закомплексованности. Большинство женщин (около 70%) после распада семьи характеризуются умеренным и легким депрессивным состоянием, а примерно 14,5% имеют тяжелую депрессию.

Наш опыт работы по оказанию помощи женщинам с депрессивными проявлениями умеренного и легкого уровня позволяет предполагать следующее: помощь психолога им безусловно необходима и чем раньше это произойдет, тем более эффективной она будет³. Но далеко не все клиенты, страдающие депрессией,

¹ Курпатов А. Средство от депрессии. – СПб.: Издательский Дом «Нева», 2003.

² Самоукина Н. В. Экстремальная психология. – М.: Ассоциация авторов и издателей «ТАНДЕМ», 2000.

³ Зубцов Д. Э. Последствия развода для эмоционального состояния женщины-воспитателя и методы оказания ей психологической помощи // Психология и педагогика на современном этапе: материалы I Международной научно-практической конференции. – Ставрополь: Центр научного знания «Логос», 2011.

изъявляют желание регулярно посещать психотерапевтические сеансы, работать в группе или индивидуально с психологом. В связи с этим мы выбирали такие способы воздействия, которые будут максимально приближены к привычному образу жизни, связаны с повседневной жизнью, не требуют особых моральных усилий и принуждения себя к участию. Положительное влияние оказывали такие виды занятий как различная физическая нагрузка (прогулки, выезды на природу, «грибная охота», работа на даче); контакт с водой (плавание, ванна, душ, сауна); какое-либо увлечение; общение с детьми и общение со спокойными, оптимистичными людьми; забота о домашних животных и др.

Особое место среди многочисленных рекомендованных в литературе и проверенных нами на практике средств преодоления депрессивного состояния занимает ароматерапия, — одна из самых древних наук., применявшихся еще в Древнем Египте.

В литературе описаны случаи эффективности использования известного в народе зверобоя (*Hypericum perforatum* (англ. St. John's wort, «трава святого Иоанна»), который в течение нескольких столетий активно использовался в народной медицине. Зверобой был известен и в Древней Греции, и в русской народной медицине с начала XVII века. Им исстари лечили самые разнообразные недуги. Многие люди говорят, что зверобой избавил их от клинической депрессии. Исследования применения экстрактов зверобоя в качестве средства преодоления депрессии начались в 90-е годы прошлого столетия в Германии. В 1994 году было опубликовано 17 научных работ, в которых освещались положительные результаты применения экстракта этой травы почти у 60% людей с депрессией легкой и умеренной степени. Наряду с этим, многие исследователи предупреждали, что делать окончательные выводы о свойствах зверобоя еще рано.

Ароматерапия предполагает использование эфирных масел, их смесей и комнатных цветов. Их применение не требует от клиента усилий, специальной подготовки и затрат времени, а сами по себе они общедоступны и недорогие. В случае необходимости организовать процедуру сможет любой член семьи или кто-то из друзей. При этом необходимо учитывать следующие условия: 1) не рекомендуется использовать одно и то же масло или смесь масел слишком долго (они могут потерять свою эффективность), 2) необходима предварительная консультация каждого клиента у врача и 3) каждый клиент может сам выбирать то или другое средство и способ его применения.

Существует много способов применения эфирных масел — можно вдыхать их запах из флакона, наносить на кожу, разбрызгивать в комнате, использовать для массажа или для ванны, внутренне принимать, но наиболее распространенным и эффективным является аромалампа. При ее отсутствии можно просто нанести несколько капель масла на холодную лампочку светильника и включить его.

Ароматические масла через кожу проникают в кровь и далее расходятся по всему телу, а через мембраны и основание носа — в мозг и напрямую влияют на настроение, поскольку достигают отделов мозга, отвечающих за эмоции.

Существует огромное количество масел или их смесей, которые можно применять для улучшения настроения, снятия острого или хронического стресса, являющегося, по мнению А. Курпатова, одной из причин развития депрессии. Остановимся на использованных нами самых популярных и эффективных эфирных маслах и их смесях. Так, для применения на аромолампе полезным оказалось использование выбранного клиентом одного из нижеперечисленных масел, которые впоследствии чередовались.

Анис: вселяет в человека оптимизм, улучшает умственную деятельность, оказывает успокаивающее действие при стрессах, помогает преодолевать депрессивные состояния.

Апельсин: создает радостное, веселое настроение, облегчает преодоление последствий стресса.

Базилик: оказывает успокаивающее действие при стрессе и переутомлении.

Иланг-иланг: прогоняет сомнения, душевное беспокойство. Застарелые чувства гнева и разочарования пропадают или теряют свою остроту.

Мелисса: помогает справиться со стрессовыми реакциями и перевозбуждением, повышает жизненную активность.

Можжевелник: проясняет чувства, восстанавливает душевное равновесие.

Розовое дерево восстанавливает духовное и душевное равновесие, расслабляет при стрессе, прогоняет «черные» мысли и снимает психологические барьеры.

Для ванны эффективным было применение на полную ванну воды одного из масел в следующей дозировке: масло апельсина — 4 капли (не больше!); мелиссы — 10 капель, розмарина — 7–10 капель, розового дерева — 10 капель.

Внутреннее применение одного из масел укрепляет нервную систему, улучшает настроение, оказывает антидепрессивное воздействие. Это иланг-иланг: 2–3 капли на 1 чайную ложку меда или вместе с травяным чаем; мелисса: 2–3 капли на 1 чайную ложку меда; розовое дерево: 1–2 капли на 1 чайную ложку меда.

Идеальными массажными эфирными маслами, помогающим преодолеть состояние стресса и депрессии, оказались масла апельсина (7 капель апельсинового масла смешать с 10 мл растительного масла) или розмарина (5–7 капель на 10 мл растительного масла).

Очень хорошо действовало применение не только чистых аромасел, но и их смесей. При плохом настроении и депрессии отлично зарекомендовала себя следующая смесь масел: по 2 капли масел лаванды и вербены, по 1 капле масел бергамота, герани и кедра.

В качестве ароматерапии были использованы и домашние цветы: герань, шалфей, фиалки, лаванда и др.

Экспериментальное использование ароматерапии оказалось полезным для большинства женщин с симптоматикой умеренного и легкого депрессивного состояния, возникшего в результате распада семьи. При тяжелой депрессии наблюдались лишь ситуативные улучшения временного характера.

Выбор средств ароматерапевтического влияния и способов их применения зависит от индивидуальности женщины и ее предпочтений. В конечном итоге, каждый, кто стремится к жизни без тяжелых переживаний и депрессий, рано или поздно находит свои собственные средства и занятия, помогающие ему преодолеть плохое настроение и «взять себя в руки».

*Kompaniyets Valeria Igorevna
Kuban State University of Physical Education Sport
E-mail: valeriya.kompaniecz@mail.ru*

Specificity of interrelation with social environment in the groups of adolescent boys and girls that are students of secondary school and professional college

*Компаниец Валерия Игоревна
Кубанский государственный университет
физической культуры туризма и спорта,
кафедра психологии, аспирантка
E-mail: valeriya.kompaniecz@mail.ru*

Особенности взаимоотношения юношей и девушек, обучающихся в школе и в профессиональном училище, с социальным окружением

Из-за изменений, которые происходят в нашей стране и во всём мире юноши и девушки школьники и студенты оказались в условиях сильной нестабильности, которая отражается и в общественном сознании. В современном мире нет востребованных идеалов не в прошлом не в настоящем. В современном мире нет чётких адекватных перемен ориентируемых на развитие в юношеском возрасте — социального, профессионального и личного самоопределения. Поэтому сегодня юношеству очень трудно выделить и усвоить нормы взрослой жизни, а ведь сейчас на юношей и девушек появляются всё больше «взрослых» социальных ролей. Данные социальные роли требуют от современных школьников и студентов юношеского возраста самостоятельности и социальной ответственности. Сейчас им

необходимо не только оценить реальную действительность и окружающих людей, а так же спланировать своё будущее и самореализоваться, в формировании собственных представлений о мире и о себе¹.

Большое значение в возрасте 15–17 лет для юношей и девушек имеет социальное пространство, в котором они живут (микросоциум, мезосоциум и макросоциум), а так же общение с теми значимыми близкими людьми, которые находятся рядом с ними. В юношеском возрасте происходит существенное обновление мотивов общения. Расширяется круг общения, а также его цели². С помощью общения школьники и студенты познают жизнь и деятельность взрослых, состоявшиеся в профессии людей с разных сторон, но, несмотря на большой круг общения, на данном возрастном этапе семья остаётся тем микро-социумом, где юноши и девушки чувствуют себя наиболее спокойно и уверенно. Семейные уклад общения больше всего предопределяет жизненный путь ребенка, вместе с родителями обсуждаются жизненные планы и цели, но самое главное — обсуждение профессии и выбор учебного заведения. Кроме воспитательного процесса, который происходит в семье, на старшеклассников воздействует и вся внутренняя атмосфера семьи, причем эффект этого воздействия начинает накапливаться с рождения, поэтому и тип отношений юноши или девушки к членам семьи в равной степени зависит от семейного уклада в прошлом и настоящем. Семья является местом, где старшеклассник чувствует себя либо уверенным и спокойным, либо неуверенным в себе и агрессивным.

Большое значение в социальном развитии для юношей и девушек не зависимо от среды обучения имеет общение со сверстниками, поскольку именно они являются не только особым каналом информации, но и одним из видов эмоционального контакта³. Именно со сверстниками у юношей и девушек, обучающихся как в школе, так и в профессиональном учебном заведении происходит снижение социально-психологической зависимости от взрослых и утверждение социально-психологической самостоятельности. В юношеском возрасте вместе с коллективно-групповой формы общения, большое значение имеет индивидуальный контакт и привязанность к определённому человеку.

В 15–17 лет юноши и девушки находятся в поиске спутников жизни и единомышленников, они нуждаются в потребности в сотрудничестве с людьми, укреплении связей со своей социальной группой, и самое главное, в этом возрасте, появляется чувство интимности во взаимодействии с некоторыми людьми. Боль-

¹ Кулагина, И. Ю. Возрастная психология: Развитие человека от рождения до поздней юности/И. Ю. Кулагина, В. Н. Колюцкий.-Сфера, 2006. –С. 89

² Кон И. С. Психология ранней юности. – М., 1989.- С. 128–166.

³ Кулагина, И. Ю. Возрастная психология. Полный жизненный цикл развития человека: И. Ю. Кулагина, В. Н. Колюцкий. - М. : Сфера, 2005. - с. 123

шое место в юношеском возрасте среди других занимает привязанность. Дружба важна и необходима юношам и девушкам, потому что именно в общении с друзьями они встречают поощрение самостоятельности и взрослости¹. В связи с этим повышаются требования к дружбе, усложняются её критерии. С одной стороны юноши и девушки нуждаются в ней, но с другой стороны считают, что настоящей дружбы нет. Чаще всего друзей объединяют близкий возраст, социальное положение, культурный уровень, ценности и социальные установки. В юношеском возрасте эмоционально напряжённая дружба уменьшается при возникновении любви. К концу юношеского возрастного периода усиливаются сексуальные переживания. У юношей и девушек 15–17 лет идёт активное развитие своей половой социальной роли и признания этой роли обществом. Высокий уровень потребности в общении объясняется активным физическим, умственным и социальным развитием юношей и девушек и, в связи с этим, увеличением круга их познавательных интересов по отношению к окружающим людям и к окружающему миру в целом. Из-за необходимости в новом опыте, признании, защищённости, эмоциональной интимности с одной стороны увеличивается рост потребности юношей и девушек в общении с окружающими людьми, желание быть принятыми социумом, быть признанными обществом, а с другой стороны высокая избирательность и требовательность при дружеском общении².

Поскольку общение с людьми остаётся главным у юношей и девушек 15–17 лет независимо от среды обучения, то нас заинтересовала особенность этих отношений, поэтому целью нашего исследования является анализ особенностей взаимоотношения с социальным окружением у юношей и девушек 15–17 лет получающих полное среднее образование и обучающихся в школе, а так же получающих профессиональное образование и обучающихся в профессиональном училище.

Для достижения цели исследования были поставлены следующие задачи:

1. Рассмотреть существующие в психологической науке представления о взаимоотношении юношей и девушек обучающихся в разной образовательной среде с людьми разных возрастов.
2. Рассмотреть особенности взаимоотношений с социумом у юношей и девушек обучающихся в разной образовательной среде.
3. Рассмотреть особенности предпочитаемых типов отношений у юношей и девушек 15–17 лет обучающихся в школе и в профессиональном училище.

¹ Волков, Б. С. Психология юности и молодости: учеб. пособие/Б. С. Волков. – М.: Академический проект: Трикта, 2006. – С. 81

² Донцов Д. А., Донцова М. В. Психологические особенности юношеского (студенческого) возраста//Образовательные технологии. № 2/2013г.

4. Проанализировать и описать особенности взаимосвязи значимых лиц из ближайшего окружения у старшеклассников обучающихся в разной образовательной среде с предпочитаемыми типами отношений.

В исследовании приняли участие юноши и девушки 9-х, 10-х, 11-х классов (15–17 лет) Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения средней общеобразовательной школы № 3 муниципального образования Щербиновский район станица Старощербиновская Краснодарского края и студенты НПОУ ПУ № 21 Краснодарского края в возрасте 15–17 лет. В данную выборку вошли 50 юношей и 50 девушек школьников, а так же 50 юношей и 50 девушек студентов.

Для проведения исследования были применены следующие методики:

1. Опросник социально-психологической адаптации (К. Роджерс, Р. Даймонд).
2. Методика «Выход из трудных жизненных ситуаций».
3. Методика «Уровень субъективного контроля»; модифицированная методика исследования базисных убеждений личности Р. Янофф-Бульмана.

Полученные данные обрабатывались при помощи программы Microsoft Office Excel 2007. Для обработки результатов исследования применялись статистические методы (t-критерий Стьюдента, корреляционный анализ) с использованием пакетов Statistica for Windows 7.0. Показатели значимости лиц из ближайшего окружения и предпочитаемых типов отношений в группах девушек получающих общее и профессиональное образование представлены в таблице 1 и 2.

Таблица 1. – Средние показатели значимости лиц из ближайшего окружения в группах девушек получающих общее и профессиональное образование

№	Показатели	Школьницы	Студентки	Достоверность различий
1	Мать	15,6±5,59	14,54±5,36	P>0,10
2	Отец	11,78±7,39	7,18±7,30	P<0,01
3	Бабушка	11,08±7,71	9,2±7,72	P>0,10
4	Дедушка	7,78±6,93	4,72±6,80	P<0,05
5	Брат\сестра	12,42±6,17	12,2±6,72	P>0,10
6	Родственники	9,08±6,78	7,68±6,87	P>0,10
7	Друг (подруга) из класса	10,1±6,25	10,82±6,70	P>0,10
8	Друг (подруга) из школы	6,36±5,61	8,1±7,22	P>0,10
9	Друг (подруга) вне школы	11,58±7,07	8,88±7,21	P<0,01
10	Мать (отец) товарища	3,8±5,15	5,00±6,85	P>0,10

Результаты, приведенные в таблице 1, показывают, что для девушек, обучающихся в школе и девушек, обучающихся в училище, значимость родителей и сверстников неодинакова. Несмотря на разную образовательную среду, для девушек обеих групп, значимыми являются как семейные, так и вне семейные отношения. В группе девушек-студенток и в группе девушек-школьниц 15–17 лет выявлены статистически достоверные различия в показателях значимости отца ($P < 0,01$), бабушки, ($P < 0,05$) и друга (подруги) вне школы ($P < 0,01$).

Показатель значимости отца и бабушки оказался статистически достоверно выше в группе девушек-школьниц. Это связано с тем, что девушки-школьницы в отличие от девушек-студенток с самого детства общались и продолжают общаться и с бабушкой, и с папой, или хотя бы с одним из мужчин. Показатели значимости бабушки также выше в группе девушек обучающихся в школе это связано с тем, что у большинства обследуемых школьниц родители находятся либо в разводе, либо отцы мало времени уделяют своим детям. Поэтому для многих школьниц бабушки заменяют пап.

Высокие показатели значимости друга вне школы также выше у девушек-школьниц, чем у девушек-студенток. Это говорит о том, что девушки-школьницы продолжают своё общение с тем кругом друзей, который был и ранее, а девушки-студентки, в связи с новым местом жительства и новой образовательной средой обучения, этот круг общения начинают создавать заново, и пока новые друзья не стали для них настолько значимыми, как для девушек-школьниц.

Таблица 2. – Средние показатели значимости предпочитаемых отношений в группах девушек, получающих общее и профессиональное образование

№	Показатели	Школьницы	Студентки	Достоверность различий
1.	Советуюсь	12,52±6,17	11,36±5,77	$P > 0,10$
2.	Дорожу мнением	14,26±6,61	12,74±4,79	$P > 0,10$
3.	Могу доверится	15,24±5,97	12,82±5,23	$P < 0,05$
4.	Уверен, поймёт	15,4±6,998	13,36±6,23	$P > 0,10$
5.	Уверен поможет	17,12±6,56	14,58±4,99	$P < 0,05$
6.	Уверен защитит	16,4±6,28	14,14±5,99	$P > 0,10$
7.	Хочу подражать	8,16±5,46	7,72±5,82	$P > 0,10$

Согласно данным исследования, приведённым в таблице 2, в группе девушек обеих групп наиболее значимыми являются отношения «уверен, поможет» и «уверен, защитит». Эти показатели говорят о том, что на жизнь, девушки обеих групп смотрят ещё детским взглядом и нуждаются в защите и опеке. Достоверно более

высокие показатели отношений «могу довериться», «уверен, поможет» в группе девушек-школьниц говорят о том, что они в большей степени, чем студентки рассчитывают на доверительные отношения и помощь со стороны окружающих их людей.

В связи с возрастными закономерностями высокий показатель «уверен, поможет» как у школьниц, так и у студенток, показывает, что с одной стороны они пытаются быть самостоятельными и вести себя с позиции взрослого, а с другой стороны нуждаются в опеке и защите. У девушек-студенток, в отличие от девушек-школьниц, данный показатель меньше. Это говорит о том, что девушки, получающие профессиональное образование, менее уверены в том, что им кто-то поможет чем, девушки, обучающиеся в школе. Это связано с тем, что рядом с девушками-студентками в данный жизненный момент нет близких значимых людей, на которых можно положиться и у которых можно попросить помощи, поскольку они находятся далеко, а у школьниц эти значимые люди рядом.

Высокие показатели отношения «могу довериться» выявлены в группе школьниц. Данный показатель свидетельствует о том, что девушки-студентки в отличие от девушек-школьниц менее доверчивы. Возможно, это связано с прошлым негативным опытом во взаимоотношениях с людьми, поскольку большинство девушек обучающихся в профессиональном училище из неблагополучных семей. Многие из них были обмануты родными, родителями, которые вместо того, чтобы бросить вести аморальный образ жизни, обрекли их на не лёгкую жизнь в детских домах. Другие получили отрицательный опыт общения с опекунами, которые не смогли принять этих детей, как своих и многие из которых, в принципе жили за счёт этих детей, на которых государство выделяло деньги. Поэтому девушки, получающие профессиональное образование, привыкли больше доверять себе, чем другим людям и надеяться больше на себя, чем на других людей.

Далее мы решили выяснить особенность предпочитаемых типов отношений и значимость лиц из ближайшего окружения в группах юношей получающих общее и профессиональное образование. Результаты представлены в таблице 3 и 4.

Результаты, приведенные в таблице 3, показывают, что в группе юношей получающих общее и профессиональное образование есть небольшое отличие. В группе юношей 15–17 лет выявлены статистически достоверные различия в показателях значимости матери ($P < 0,01$) и бабушки ($P < 0,01$).

Показатели значимости родителей, а особенно матери не одинаковы в группе юношей-школьников и в группе юношей-студентов. Несмотря на то, что для обеих групп особо значимой является мать, в группе юношей-студентов этот показатель ниже, чем в группе юношей-школьников. Возможно, это связано либо с частыми ссорами с матерью, либо значимость матери снизилась из-за попадания юноши-студента в детский дом или опекаемую семью, так как большинство испытуемых юношей-студентов из семей, которые оказались в трудной жизненной ситуации.

Таблица 3. – Средние показатели значимости лиц из ближайшего окружения в группах юношей получающих общее и профессиональное образование

№	Показатели	Школьники	Студенты	Достоверность различий
1	Мать	17,2±3,85	13,44±7,55	P<0,001
2	Отец	14,02±6,56	12,06±8,39	P>0,10
3	Бабушка	13,62±6,58	11,5±7,54	P>0,10
4	Дедушка	11,82±7,49	8,12±8,27	P<0,01
5	Брат\сестра	10,8±7,27	12,34±6,94	P>0,10
6	Родственники	9,28±6,27	8,64±6,51	P>0,10
7	Друг (подруга) из класса	10,6±5,86	10,84±6,76	P>0,10
8	Друг (подруга) из школы	9,08±5,94	10,06±7,46	P>0,10
9	Друг (подруга) вне школы	9,98±7,01	11,74±7,39	P>0,10
10	Мать (отец)товарища	6,8±6,10	6,9±8,01	P>0,10

Показатели значимости дедушки также выше в группе юношей-школьников это связано с усвоением гендерных стереотипов и усилением юношами потребности в общении с мужчинами. Другая причина значимости дедушки для юношей-школьников состоит в ограничении отношений с отцом из-за занятости работой, либо в связи с разводом родителей.

Таблица 4. – Средние показатели предпочитаемых типов отношений в группах юношей получающих общее и профессиональное образование

№	Показатели	Школьники	Студенты	Достоверность различий
1	Советуюсь	14,28±6,09	13,04±6,58	P>0,10
2	Дорожу мнением	18,46±4,81	16,08±7,13	P>0,05
3	Могу доверится	17,84±3,82	16,8±7,88	P>0,10
4	Уверен, поймёт	17,9±4,93	16,44±7,07	P>0,10
5	Уверен поможет	18,56±5,08	17,3±7,28	P>0,10
6	Уверен защитит	16,82±5,36	16,6±8,34	P>0,10
7	Хочу подражать	9,2±5,79	9,5±8,65	P>0,10

Согласно данным исследования, представленным в таблице 4, в группе юношей, получающих общее и профессиональное образование, отсутствуют статистически достоверные различия по параметрам предпочитаемых типов отношений. Показатель «уверен, поможет» как у юношей, обучающихся в школе, так

и у юношей, обучающихся в профессиональном учебном заведении относится к высоким. Данный показатель показывает двойственность в отношениях с социальным окружением у юношей обеих групп, то есть с одной стороны они хотят быть самостоятельными и взрослыми, а с другой стороны им необходима помощь и защита.

С целью уточнения особенностей взаимосвязи между показателями предпочтения типов отношений и значимости лиц из ближайшего социального окружения в группе девушек и юношей был проведён корреляционный анализ. Результаты представлены в таблице 5, 6, 7 и 8.

Таблица 5. – Корреляционные связи показателей предпочтения типов отношений, значимости лиц из ближайшего социального окружения в группе девушек получающие полное среднее образование и обучающиеся в школе

	Мать	Отец	Бабушка	Дедушка	Брат \ сестра	Родственники	Друг (подруга) из класса	Друг (подруга) из школы	Друг (подруга) вне школы	Мать (отец) товарища
Советуюсь	0,42	0,46	0,45	0,65	0,61	0,62	0,32	0,32	0,51	0,46
Дорожу мнением	0,44	0,54	0,57	0,65	0,52	0,65	0,29	0,35	0,51	0,38
Могу доверится	0,54	0,49	0,61	0,81	0,68	0,61	0,37	0,46	0,54	0,38
Уверен, поймёт	0,48	0,52	0,63	0,75	0,59	0,64	0,52	0,55	0,43	0,43
Уверен поможет	0,61	0,50	0,64	0,71	0,57	0,66	0,38	0,41	0,56	0,43
Уверен защитит	0,45	0,47	0,57	0,71	0,58	0,63	0,35	0,48	0,55	0,42
Хочу подражать	0,60	0,57	0,57	0,52	0,53	0,54	0,46	0,59	0,32	0,16

Примечание: жирным шрифтом выделены достоверные значения коэффициентов корреляции при $p < 0,05$

Согласно данным, приведённым в таблице 5, в группе девушек достаточно много корреляционных связей с показателями «советуюсь», «дорожу мнением», «могу доверится», «уверен, поймёт», «уверен поможет», «уверен защитит», «хочу подражать» с показателями значимости лиц из ближайшего социального окружения. Установленные корреляционные связи показывают, чем больше у девушек-школьниц круг общения, тем чаще они могут использовать разные типы отношения к каждому из значимого социального окружения. Согласно данным корреляционного анализа, девушки, обучающиеся в школе более всего ждут доверия и понимания со стороны дедушек и меньше склонны советоваться и считаться с мнением друзей из школы. Это связано с тем, что многие

девушки-школьницы больше времени проводят с дедушками, для них они являются примером и эталоном мужественности и силы, они считают, что именно на них можно всегда положиться. Девушки, обучающиеся в школе, не считаются с мнениями одноклассников, так как считают их малоопытными в этой жизни, для них важнее мнение со стороны взрослого, а именно дедушки или родственника у которого больше жизненного опыта.

Таблица 6. – Корреляционные связи показателей предпочтения типов отношений, значимости лиц из ближайшего социального окружения в группе девушек получающие профессиональное образование и обучающиеся в профессиональном училище

	Магь	Отец	Бабушка	Дедушка	Брат\ сестра	Родственники	Друг (подруга) из класса	Друг (подруга) из школы	Друг (подруга) вне школы	Магь (отец) товарища
Советуюсь	0,43	0,07	0,50	0,39	0,53	0,50	0,30	0,66	0,36	0,40
Дорожу мнением	0,28	0,28	0,49	0,33	0,50	0,52	0,33	0,60	0,20	0,31
Могу доверится	0,48	0,13	0,47	0,30	0,58	0,61	0,47	0,63	0,37	0,30
Уверен, поймёт	0,45	0,28	0,51	0,38	0,54	0,59	0,37	0,58	0,25	0,24
Уверен поможет	0,42	0,27	0,46	0,41	0,48	0,58	0,27	0,38	0,43	0,33
Уверен защитит	0,38	0,23	0,52	0,43	0,59	0,48	0,32	0,38	0,48	0,27
Хочу подражать	0,32	0,30	0,55	0,27	0,53	0,60	0,33	0,56	0,13	0,25

Примечание: жирным шрифтом выделены достоверные значения коэффициентов корреляции при $p < 0,05$

Из таблицы 6 видно, что девушки, получающие профессиональное образование и обучающиеся в профессиональном училище более избирательны в своих отношениях, так как у них меньше корреляционных связей, чем у девушек, получающих полное среднее образование и обучающихся в школе. Установленные корреляционные связи свидетельствуют о том, что для девушек-студенток важно как семейное, так и вне семейное общение. Девушки-студентки более всего нуждаются в совете друга из школы и менее всего нуждаются в отцовском мнении и понимании. Возможно, это связано с тем, что большинство девушек-студенток из неблагополучных семей или детских домов. Для них важен друг, который на протяжении многих лет был рядом с ней, которому можно было довериться и поговорить на разные темы, спросить совета. Низкая нуждаемость в отце у девушек-студенток свидетельствует о том, что либо они не знают своего биологического отца, либо были подвергнуты жестокому отношению со стороны его.

Таблица 7. – Корреляционные связи показателей предпочтения типов отношений, значимости лиц из социального окружения в группе юношей получающие профессиональное образование и обучающиеся в профессиональном училище

	Мать	Отец	Бабушка	Дедушка	Брат\сестра	Родственники	Друг (подруга) из класса	Друг (подруга) из школы	Друг (подруга) вне школы	Мать (отец) товарища
Советуюсь	0,48	0,32	0,52	0,59	0,37	0,34	0,55	0,56	0,53	0,55
Дорожу мнением	0,55	0,41	0,57	0,69	0,45	0,63	0,54	0,50	0,51	0,71
Могу доверится	0,55	0,44	0,60	0,67	0,53	0,60	0,56	0,58	0,77	0,73
Уверен, поймёт	0,47	0,36	0,60	0,71	0,56	0,61	0,58	0,58	0,66	0,70
Уверен, поможет	0,52	0,44	0,61	0,72	0,54	0,64	0,56	0,59	0,63	0,68
Уверен, защитит	0,50	0,32	0,65	0,67	0,51	0,54	0,45	0,47	0,54	0,54
Хочу подражать	0,42	0,37	0,39	0,51	0,50	0,45	0,34	0,52	0,52	0,64

Примечание: жирным шрифтом выделены достоверные значения коэффициентов корреляции при $p < 0,05$

Согласно данным, приведённым в таблице 7, в группе юношей получающие профессиональное образование и обучающиеся в профессиональном училище достаточно много корреляционных связей «советуюсь», «дорожу мнением», «могу доверится», «уверен, поймёт», «уверен поможет», «уверен защитит», «хочу подражать» с показателями значимости лиц из ближайшего социального окружения. Установленные корреляционные связи показывают, чем больше у юношей-студентов круг общения, тем чаще они могут использовать разные типы отношения к каждому из значимого социального окружения. Юноши, получающие профессиональное образование, менее разборчивы в людях. Данные корреляционные связи очень значительны. Согласно данным корреляционно-анализа, юноши — студенты более всего ждут помощи со стороны дедушек и меньше нуждаются в защите и совете отца. Это связано с тем, что для многих юношей-студентов по каким либо причинам дедушки заменили отцов.

Из таблицы 8 видно, что в группе юношей-школьников в отличие от группы юношей-студентов, меньше корреляционных связей. Юноши-школьники в отличие от юношей-студентов более избирательны в своих отношениях. Установленные корреляционные связи показывают, что в группе юношей обучающихся в школе присутствует ориентация, как на семью, так и на в несемейное социальное окружение.

Таблица 8. – Корреляционные связи показателей предпочтения типов отношений, значимости лиц из социального окружения в группе юношей получающие полное среднее образование и обучающиеся в школе

	Мать	Отец	Бабушка	Дедушка	Брат\сестра	Родственники	Друг (пару-га) из класса	Друг (пару-га) из школы	Друг (пару-га) вне школы	Мать (отец) товарища
Советуюсь	-0,01	-0,00	0,22	0,38	0,64	0,37	0,37	0,39	0,39	0,52
Дорожу мнением	0,16	0,08	0,22	0,49	0,49	0,58	0,22	0,22	0,42	0,31
Могу довериться	0,00	0,27	0,26	0,49	0,50	0,52	0,20	0,25	0,26	0,36
Уверен, поймёт	0,18	0,16	0,12	0,19	0,54	0,55	0,61	0,40	0,46	0,19
Уверен, поможет	0,05	0,16	0,46	0,48	0,52	0,37	0,27	0,18	0,36	0,44
Уверен, защитит	0,13	0,21	0,41	0,53	0,51	0,57	0,36	0,32	0,43	0,45
Хочу подражать	0,21	0,18	0,23	0,18	0,30	0,29	0,25	0,15	0,20	0,15

Примечание: жирным шрифтом выделены достоверные значения коэффициентов корреляции при $p < 0,05$

Большое количество корреляционных связей между показателями уверенности в защите и показателями значимости лиц из социального окружения у юношей-школьников, говорит о том, что юноши-школьники все-таки, несмотря на свою взрослость, периодически принимают детскую позицию и нуждаются в защите. Согласно данным корреляционного анализа наиболее развиты взаимоотношения у юношей школьников, причём не с родителями, а с братом/сестрой и родственниками, с которыми возможны более равноправные взаимоотношения, в которых заинтересованы юноши-студенты. Юноши школьники больше всего ждут совета от брата или сестры и меньше всего хотят подражать другу (подруге) вне школы.

Таблица 9. – Средние значения коэффициентов корреляции показателей предпочтения типов отношений, значимости лиц из социального окружения в группах юношей и девушек обучающихся в школе и профессиональном училище

№		Юноши школьники	Юноши студенты	Девушки школьницы	Девушки студентки
1.	Родственники	0,46	0,52	0,58	0,45
2.	Сверстники	0,40	0,57	0,44	0,42

Согласно результатам, приведённым в таблице 9, юноши-школьники отличаются от юношей-студентов тем, что для юношей-школьников значимыми является

семейное окружение, а для юношей-студентов более значимы сверстники, чем родственники. Для обеих групп девушек независимо от среды обучения более значимыми являются родственники, чем друзья.

Выводы

Из полученных результатов можно сделать вывод о том, что на юношей и девушек 15–17 лет большое влияние оказывает социальное окружение, а самое главное семейный уклад и взаимоотношения внутри семьи. Для многих молодых людей именно опыт семейных взаимоотношений является показателем их дальнейшего социального развития. Так, например, из-за прошлого негативного опыта во взаимоотношениях с людьми девушки-студентки менее доверчивы и более избирательны в своих отношениях, они привыкли больше доверять себе, чем другим людям и надеяться больше на себя, чем на других людей. Им больше необходим совет друга и меньше всего они нуждаются в отцовском мнении и понимании. Группы школьников обоего пола отличает от групп студентов училища более высокой значимости дедушек, которые чаще, чем родители становятся источником эмоциональной поддержки и доверенным лицом для своих внуков, поэтому школьникам больше необходима эмоциональная поддержка, чем их сверстникам, обучающимся в училище. Юноши-школьники более избирательны в своих отношениях, для них важно как семейное, так и вне семейное общение. Это свидетельствует о том, что они смотрят на взаимоотношения уже с взрослой позиции. Юноши, получающие профессиональное образование, менее разборчивы в людях, так как большинство из них проживали в семьях, которые попали в трудную жизненную ситуацию, и их некто не учил и не показывал, как необходимо разбираться в людях. Поэтому юноши — студенты больше нуждаются в помощи со стороны дедушек и меньше всего они нуждаются в отцовском совете и защите. Юноши-школьники считают более значимым совет брата или сестры и меньше всего они хотят подражать другу (подруге) вне школы. Для юношей-школьников значимыми является семейное окружение, а для юношей-студентов более значимы сверстники, чем родственники.

Полученные результаты являются показателем возрастных особенностей. Многочисленные корреляционные связи показателей значимости лиц из социального окружения и показателей предпочтения определенных типов отношений с ними в группе школьниц, говорит о том, что чем больше у девушек-школьниц и у юношей-студентов круг общения, тем чаще они могут использовать разные типы отношения к каждому из значимого социального окружения. Для обеих групп девушек независимо от среды обучения более значимыми являются родственники, чем друзья.

Список литературы:

1. Кон И. С. Психология ранней юности. – М., 1989.- С. 128–166.
2. Кулагина, И. Ю. Возрастная психология: Развитие человека от рождения до поздней юности/И. Ю. Кулагина, В. Н. Колюцкий.-Сфера, 2006. –С. 89
3. Кулагина, И. Ю. Возрастная психология. Полный жизненный цикл развития человека: И. Ю. Кулагина, В. Н. Колюцкий. – М.: Сфера, 2005. – с. 123
4. Волков, Б. С. Психология юности и молодости: учеб. пособие/Б. С. Волков. – М.: Академический проект: Трикста, 2006. – С. 81
5. Донцов Д. А., Донцова М. В. Психологические особенности юношеского (студенческого) возраста//Образовательные технологии. № 2/2013 г.

*Piddubna Nina Grigorievna,
Donbaskiy state pedagogical university, Ukraine,
associate professor, department of practical psychology
E-mail: qwenkoy2013@gmail.com*

*Strashko Alina Sergeevna, student,
faculty of preschool education and practical psychology*

**Ground of motivation of profession choice
conception is in psychological and pedagogical literature**

*Піддубная Ніна Григорьевна,
Донбаський державний педагогічний університет, Україна,
доцент, кафедра практичної психології,
E-mail: qwenkoy2013@gmail.com*

*Страцко Алина Сергеевна,
студентка, факультет дошкільної освіти
та практичної психології*

**Обґрунтування концепції мотивації вибору
професії в психолого-педагогічній літературі**

Психологічні аспекти професійного вибору та становлення особистості виступають у якості об'єкта наукового дослідження вже починаючи із першого десятиріччя ХХ століття. Вибір професії — одна із досить складних проблем у житті людини: адже від правильного вибору професії багато в чому залежить статус в суспільстві та коло друзів, реалізація «Я-концепції» та самооцінка, рівень життя і фінансове благополуччя та інше.

Теоретичні і практичні аспекти проблеми вибору професії, професійного самовизначення і становлення фахівця вивчали С. Вершинін, В. Гаврилов, Л. Головей, М. Захаров, Є.Клімов, О. Корабліна, І.Кузнецова, А. Маркова, М. Пряжніков, Ю. Поваренков, Н. Самоукіна, М. Тітма, В. Тютюнник, В. Чебишева, К. Чугунова, В. Шадріков, Л. Шеховцова, В. Шубкін та інші. Автори довели, що правильний вибір професії в подальшому позначається на успішності й продуктивності професійної діяльності, реалізації особистісних потенціалів і, як наслідок, задоволеності людини своїм життям. Крім того, як зазначає В. Кагарманова, вивчення структури професійно-орієнтованої мотивації студентів, знання мотивів, що спонукають їх вступати до вузів, дозволить психологічно обґрунтовано вирішувати завдання підвищення ефективності педагогічної діяльності, правильно здійснювати відбір та навчання, планування професійної кар'єри¹.

Відомо, що на продуктивність будь-якої діяльності значною мірою впливає характер мотивації. Мотиви в психології прийнято розглядати як спонукальні причини поведінки та діяльності людини. Відомий дослідник проблеми мотивів С. Рубінштейн називає мотивом усвідомлене спонукання для певної дії². О. Леонт'єв, автор найбільше чітко обґрунтованої та прийнятої у психології теоретичної концепції мотивів, розглядає мотив як предмет, що відповідає певній потребі та має функції, що спонукають та спрямовують діяльність³.

Мотивація свідомого вибору професії — це система спонукань, спрямованих на реалізацію потреби в оволодінні певним видом праці. Вона формується у людини в міру усвідомлення нею суспільної важливості діяльності, що обирається, і правильної оцінки своїх індивідуальних схильностей і здібностей.

Успішному вирішенню питань мотивації у вітчизняній психології сприяли теоретичні та експериментальні дослідження особистості і закономірностей її формування, проведені відомими психологами та педагогами (Б. Анан'єв, Л. Божович, О. Краківський, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн, В. Сухомлинський та ін.).

Так, дослідження О. Леонт'єва створили необхідну основу для визначення мотивів як рушійної сили поведінки, дозволили осмислити джерела становлення цих мотивів⁴.

Роботи Б. Анан'єва та інших, що присвячені самосвідомості, заклали фундамент для вивчення процесу виникнення й розвитку мотивів на різних вікових

¹ Кагарманова В. А. Мотивация как один из компонентов готовности к поступлению в вуз//Педагогика и психология на современном этапе: Материалы I Международной научно-практической конференции. – Ставрополь: Центр научного знания «Логос», 2011.

² Рубинштейн С. А. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2001.

³ Леонт'єв А. Н. Проблемы развития психики. – М.: МГУ, 1979.

⁴ Там же.

етапах, показали, що рівень розвитку самосвідомості у дітей є важливою передумовою формування свідомо мотивованої поведінки.

Вивчення М. Левітовим, Л. Божович, О. Краківським особливостей підліткового й старшого шкільного віку дозволило розкрити специфічні риси мотивації в учнів у відповідні вікові періоди, показало, що прагнення до «дорослості», самостійності, до гідної поведінки у колективі однолітків відіграє дуже велику роль у становленні мотивів поведінки.

Заслуговує на увагу підхід до розгляду мотивів як фактора спрямованості особистості¹. Спрямованість розуміється як багатогранна, узагальнена якість особистості, що проявляється у вибірковості інтересів і схильностей людини і визначає її відношення до різних сфер діяльності.

Вже досить довгий час увагу вчених і практиків привертає концепція емоційної спрямованості особистості. Ця концепція відкриває нові перспективи в розробці проблем мотивації вибору професії, тому що вказує на не використану раніше можливість вивчення схильностей людини шляхом аналізу їх емоційного складу (Б. Додонов та ін.). Безперечний інтерес являють і роботи В. Селіванова, В. Колбановського та інших психологів, які досліджували мотиви у зв'язку з вольовою сферою особистості.

Одну з перших спроб спеціального вивчення мотивів вибору професії учнями зробив М. Кареев. Він відзначав, що уявлення молодих людей про майбутню професію недостатні, що у виборі професії вони керуються лише порадами навколишніх і в результаті роблять вибір необґрунтовано.

Більш глибоко питання мотивації вибору професії досліджені М. Рибниковим, що розглядав мотиви диференційовано, відповідно з віком, статтю, соціальними умовами, професією батьків і т. д. та характеризував різні типи мотивів за змістом, стійкістю, обґрунтованістю й т. п.

І. Назимов досліджував специфіку мотивів вибору професії, обумовлену своєрідністю самої життєвої ситуації, у якій вони виникають, коли людина, зважає «за» й «проти» і в залежності від субординації мотивів відмовляється від свого вибору, або наполегливо прагне до його здійснення.

Принциповим для розуміння сутності мотивів вибору професії є підхід Є. Ільїна. Під мотивацією вибору професії, автор, розуміє всю сукупність різних спонукань: мотивів, потреб, інтересів, прагнень, цілей, потягів, мотиваційних установок (диспозицій), ідеалів, що в широкому сенсі припускає детермінацію вибору професії і діяльності взагалі.

За думкою Є. Ільїна, мотиви вибору професії визначаються властивостями особистості. Автор зазначає, що між мотивацією і властивостями особистості

¹ Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. – СПб.: Питер, 2001.

є двосторонній зв'язок: властивості особистості впливають на особливості мотивації¹.

Наукові пошуки Б. Ананьєва, Т. Андрєєвої, Л. Анциферової, Є. Головахи, Л. Головей, Є. Клімова, І. Кузнецової, А. Маркової, В. Шадрікова, К. Шорохової були спрямовані на вивчення професійного вибору як одного із етапів, моментів життєвого шляху особистості.

Критерії прийняття рішення про вибір професії описано в працях Ю. Забродіна, В. А. Кагарманової, А. Карпова, Є. Клімова, І. Кузнецової, М. Ретивих, В. Шадрікова.

Психологічну основу мотивів вибору професії, поряд із потребами, становить активний інтерес до професії. В одному випадку виділяють такі групи мотивів як загальна мотивація, романтика професії, науково-пізнавальні мотиви, мотиви суспільної значущості професій та наслідування.

В іншому випадку розглядають усвідомлення перспективності обраної професії, навчальний і позакласний інтереси, бажання бути корисним суспільству, вплив рідних і знайомих.

У літературі виділяються різні групи мотивів вибору професії. Наприклад, уроботі Ф. Темурова: загальна мотивація, романтика професії, науково-пізнавальні мотиви, мотиви суспільної значимості професії.

Т. Фомичов в якості мотивів вибору професії виділяє: усвідомлення перспективності обраної професії, навчальні й позакласні інтереси, практичні вміння й навички у професії, що обирається, бажання принести користь державі, романтика професії, вплив рідних і знайомих.

У дослідженні Л. Калашникової це мотиви суспільної користі професії, мотиви психологічного характеру, мотиви наслідування, зовнішні ознаки професії, інтерес до самої професії.

Д. Сьюпер вважає, що людина має обирати професію з врахуванням власного образу «Я», інтелекту, спеціальних здібностей, інтересів, цінностей особистості, відношення до праці та професії, потреб, рис особистості, професійної зрілості².

Подібні класифікації типові для багатьох досліджень. Мета класифікації мотивів — їхнє впорядкування, приведення у певну систему, вважає В. Ярошенко.

Для того, щоб краще орієнтуватися у великому різноманітті мотивів, їх можна розділити на внутрішні і зовнішні. Внутрішніми мотивами вибору тієї чи іншої професії є її суспільна та особистісна значимість; задоволення, яке приносить

¹ Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2008.

² Чернявская А. П. Психологическое консультирование по профессиональной ориентации. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС 2001.

робота завдяки її творчому характеру; можливість спілкування, керівництва іншими людьми і т. д.

Внутрішня мотивація стала предметом системного психоаналітичного аналізу починаючи з 70-х років ХХ століття та започаткована експериментальними роботами Р.де Чармса, Е. Дісі, Р. Раяна, М. Чікзентміхалі та Г. Гекгаузена. Результати досліджень Е. Дісі та Р. Раяна були покладені в основу теорії самодетермінації, вихідною тезою якої є уявлення про природжене прагнення людини до свободи і самостійності.

Зовнішня мотивація стосується оцінки зовнішньої ситуації, своїх можливостей, інтересів та схильностей, їх відповідності обраній професії. Під зовнішньою ситуацією мається на увазі заробітна плата, пільги, естетика місця роботи, графік роботи; надійність і престиж фірми, компанії; міра відповідальності; система заохочень і покарань тощо. Оцінка своїх можливостей включає: стан здоров'я, наявність здібностей до даної роботи та професійно важливих якостей, рівень освіти, схильність до роботи без стресів, у вільному ритмі або до монотонної роботи із заданим темпом ¹.

У ряді досліджень увага фіксується на недосконалості мотивів у різних вікових групах школярів. На думку авторів, недосконалість мотивів проявляється в їхній нестійкості, недостатній усвідомленості й відсутності соціальної спрямованості. У якості мотивів такого роду М. Левітов називає: прагнення до більш легкої роботи; захоплення зовнішньою стороною професії; вибір професії «за компанію»; прагнення прославитися; прагнення зайняти високу посаду й т. д. М. Виноградова відзначає такі недосконалі мотиви як ототожнення відношення до людини певної професії з відношенням до самої професії, мотивацію без врахування майбутніх труднощів у роботі, захоплення романтикою професії й т. д.

Причинами формування недосконалих мотивів одні автори вважають слабку інформованість учнів про правила вибору, вимогах професій до особистості й пропонують насамперед підсилити профорієнтаційну роботу в школі. Інші вважають більш необхідними особисту активність учнів, «пробу сил», практичну перевірку ними своїх даних. У зв'язку із зазначеним стає очевидною практична значимість робіт О. Солов'єва ² та А. Чернявської ³.

Аналіз літературних джерел виявив існування різних напрямів спеціальних дослідження мотивів вибору професії. Це соціологічний (Є.Клімов, І.Кон,

¹ Барчі Б. В. Вивчення мотивів вибору професії у психологічних дослідженнях// Проблеми сучасної психології. – К., 2011. -№ 12.

² Солов'єв А. П. Правила выбора профессии. – СПб., 2001.

³ Чернявская А. П. Психологическое консультирование по профессиональной ориентации. – М., 2001.

Д. Сьюпер та ін.); особистісний (М. Гінзбург, М. Пряжніков та ін.) та комплексний напрям (К. Абульханова-Славська, Є. Головаха, О. Кронік та ін.).

Отже, мотивація, яка спонукує працювати в тій або іншій сфері, найбільше пов'язана зі сформованою у людини ієрархічною структурою потреб, різною у різних людей. Люди обирають професію відповідно до переважаючої потреби: для одних це — безпека, для других — повага навколишніх, для третіх — матеріальне благополуччя, в четвертих — самоактуалізація (за структурою людських потреб А. Маслоу). Переважаючими є мотиви допомоги людям і допомоги собі, а також бажання пізнати людину.

Таким чином, вибору професії, як комплексній події, що фокусує в собі проблеми не тільки психологічні, але й філософські, медичні, економічні та багато інших, присвячена велика кількість досліджень. Але, не дивлячись на такий тривалий період вивчення, досить багато питань у цій галузі і до сьогодні являються спірними або залишаються без відповіді.

Мотиви вибору професії можна звести до трьох основних комплексів: інтерес, спрямованість особистості і самооцінка професійної придатності, взятих у найбільш широкому, узагальненому значенні. За ними стоїть багато конкретних мотивів, обумовлених віком, індивідуальним досвідом, рівнем розвитку й особливостями особистості людини. Названі мотиваційні комплекси в єдності та при позитивному взаємовпливі, по суті, складають основу свідомого вибору професії.

Список літератури:

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. – СПб.: Питер, 2001.
2. Барчі Б. В. Вивчення мотивів вибору професії у психологічних дослідженнях//Проблеми сучасної психології. – К., 2011. -№ 12.
3. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2008.
4. В. А. Кагарманова. Мотивация как один из компонентов готовности к поступлению в вуз//Педагогика и психология на современном этапе: Материалы I Международной научно-практической конференции. – Ставрополь: ЦНЗ «Логос», 2011. – С 88–90.
5. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. – М.: МГУ, 1979.
6. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2001.
7. Соловьев А. П. Правила выбора профессии. – СПб.: Питер, 2001.
8. Чернявская А. П. Психологическое консультирование по профессиональной ориентации. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001.

*Sergeev Gennady Gennadievich,
Khimki College of intersectoral interaction,
Director, candidate of pedagogical Sciences,
E-mail: viatich59@yandex.ru*

*Berestova Oksana Alekseevna,
Khimki College of intersectoral interaction, Deputy Director,
E-mail: oxa.79@mail.ru*

Psychological aspects of teaching technical graphic arts in professional educational organization

*Сергеев Геннадий Геннадьевич,
Химкинский техникум межотраслевого взаимодействия,
директор, кандидат педагогических наук,
E-mail: viatich59@yandex.ru*

*Берестова Оксана Алексеевна,
Химкинский техникум межотраслевого взаимодействия,
заместитель директора,
E-mail: oxa.79@mail.ru*

Психологические аспекты обучения технической графике в профессиональной образовательной организации

Освоение навыков чтения и создания чертежей является одним из основополагающих моментов при овладении обучающимися системы среднего профессионального образования профессий и специальностей технического профиля профессиональными компетенциями.

Изучение любой учебной дисциплины имеет свои особенности. При обучении классическому черчению некоторая часть обучающихся всегда испытывает затруднения в выполнении графических изображений. Не всегда у них получается правильно выполнить чертёж, эскиз или схему с первого, второго и даже третьего раза. На этом этапе деятельность обучающегося в отраслевой психологии, занимающейся изучением деятельности работника, классифицирует его как человек — художественный образ. Данный вид деятельности направлен на формирование мыслительной, познавательно-духовной и практической деятельности у обучающегося, развитие его образного, пространственного мышления¹.

¹ Мир профессий: Человек-художественный образ/Сост. А. Смирнов.-М.:Мол.гвардия, 1987

В связи с чем в практической педагогической деятельности мы наглядно можем наблюдать, что при обучении черчению передачи обучающемуся необходимого массива конструкторских знаний и набора практических навыков, связанных с работой чертёжными инструментами, недостаточно.

Сегодня преподаватель для успешности своей деятельности должен владеть не только педагогическими технологиями, но и методиками психологического анализа графических работ, выполненных его воспитанниками.

Графические изображения: рисунок, чертёж или эскиз с давних пор привлекали внимание ученых-психологов как возможность раскрытия психологического содержания индивидуальности, её связи с миром, особенностями поведения, эмоционального состояния и т. д.

Каждое графическое изображение, которое можно рассматривать как невербальное сообщение для другого человека, остаётся абсолютно специфически индивидуальным.

Однако графический продукт является субъективным, где воедино объединены во-первых, смысл (сообщение), отношение автора, его способности, во-вторых, ограничения на это выражение со стороны свода правил Единой системы конструкторской документации, материала изображения, структуры графического объекта, в-третьих, возрастные особенности человека. Указанная совокупность факторов составляет специфическую нормативную структуру и выступает как отсчетный фон, на котором и по отношению к которому могут быть выявлены личностные особенности человека.

В настоящее время разработаны, но в педагогике практически не используются два вида методов психодиагностического и психографического анализа графического продукта, выполненного традиционным классическим способом.

Психографический метод в сегодняшних условиях скорее интуитивно используется преподавателем в практической диагностике и нередко служит единственным средством развития общения между преподавателем и обучающимся. В чертеже или эскизе содержится обилие «сигналов», которые можно использовать для построения диалога и изучения индивидуальных особенностей обучающегося, так как его сознание к моменту выполнения чертежа прошло закономерные возрастные этапы развития¹.

Так, например, по качеству линий (нажиму) чертежа можно определить уровень самообладания, уравновешенности, адаптивности, уровня напряженности личности обучающегося, доверия его к самому себе. Несмотря на то, что выполнение графических работ ограничено рамками требований к оформлению конструкторской документации, зачастую обучающийся имеет ряд некоторых

¹ Кулагин Б. В. Основы профессиональной психодиагностики. — Л.: Медицина, 1984.

«свобод», в частности в выборе масштаба чертежа, расположения видов на чертёжном листе, использования разрезов, сечений и выносных элементов. Следовательно, при психологическом анализе чертежей, эскизов можно прогнозировать склонность к агрессии, экспансивность, наличие конфликта и беззащитности или, напротив, чувство приниженности, робости, тенденцию к сдержанности в проявлении своих чувств, депрессивное поведение в результате стресса. Различный выбор расположения графического изображения на листе может указывать на тенденцию к интеллектуализированию, руководство принципом реальности или, наоборот, на импульсивное поведение при стремлении к немедленному эмоциональному удовлетворению потребности, на высокий уровень стремлений и активную фантазийную жизнь, на чрезвычайный оптимизм, а также на потребность в поддержке, связанную с чувством беззащитности и дефицитом самоуважения¹.

В раннем возрасте ребёнок, работая с хаосом и нагромождением графических линий, которые его волнуют и влекут к себе, оформляет и развивает в своём сознании основы творчества.

Тайна изображения долго не дается ребенку. Овладение графическими формами происходит медленно, гораздо сложнее и запутаннее, чем развитие словесного творчества.

Проведённые к настоящему времени исследования показывают, что особенности графических изображений в определенной мере коррелируют с уровнем умственного развития детей.

Согласно исследованиям психологов, правдоподобное графическое изображение выступает на первый план только после 13 лет.

В большинстве школ Российской Федерации обучающиеся приступают к изучению предмета «черчение» в девятом и продолжают в более старших классах, когда их возраст составляет 14–16 лет. При проведении учебных занятий преподаватель должен учитывать качества личности, характерные для этого возраста. К этим качествам можно отнести: устремленность мысли и интерес к познанию нового материала; господство чувственности и любознательность; стремление к самостоятельности и непостоянство характера; внезапная смена настроения и потребность в дружеских отношениях; высокая степень впечатлительности и т. д. Хороших и стабильных результатов при обучении классическому черчению можно достичь только в случае, если вовремя были замечены изменения в характере и психологическом состоянии обучающегося.

Однако, в ряде случаев, на этапе получения среднего профессионального образования внести существенные коррективы в психологические особенности лич-

¹ Графические методы в психологии. [Электронный ресурс]: <http://u4isna5.ru/index.php/referat/67-2012-02-25-18-47-02/520-2012-02-25-18-51-03.html>

ности обучающегося, развитие качеств, необходимых для человека, работающего в сфере классического черчения, уже невозможно. Тем не менее, каждому обучающемуся необходимо освоить навыки работы с конструкторской документацией.

Двадцать первый век обнажил симптомы зарождающейся новой цивилизации. Формирование единого глобального экономического, социального и культурного пространства — это объективная реальность современного мира. Сегодня компьютеры, объединенные обширной сетью, берут на себя функции и всемирного банка информации и самого мобильного средства связи. Компьютеризация проникла во многие отрасли производства, в том числе в создание конструкторской документации.

В этот период инженерная психология определяется как отрасль психологии, занимающаяся изучением деятельности человека-техники (оператора), составной частью которой является система «человек-компьютер», которая принимает форму учебной, творческой и др. деятельностей¹.

Компьютер выступает в роли персонального помощника человека, отвечающего практически всем его органам чувств. Относительно бесппроблемное «сращивание» компьютера с различными техническими средствами (телефоном, радио, видео- и фотосредствами, диагностической аппаратурой и т.п.) обеспечивает компьютерный слух, зрение, осязание, способность речевого воспроизведения, двигательную активность. Эти особенности позволяют привлечь к успешному обучению компьютерной графике, взамен классического черчения, значительное число людей, в том числе имеющих врождённые заболевания или приобретённые увечья. В этих условиях сформировалось качественно новое отношения к компьютеру, нежели к технике. Создаются условия, в которых строятся связи человека и компьютера, напоминающие достаточно ярко эмоционально окрашенные отношения партнеров и соперников.

Современные образовательные организации ставят перед собой задачу обучения, развития и воспитания детей с различными особенностями, склонностями и планами на будущее. Решение данной задачи осуществляется за счет реализации вариативного образования и разнообразных форм дифференцированного и многопрофильного обучения. Тем самым создаются условия для использования образовательного потенциала цифровых сред при изучении различным дисциплинам². Для обучающихся по программам технической направленности профильным является курс компьютерной графики, ориентированный на работу с графическими объектами: компьютерными рисунками, чертежами, эскизами, цифровыми фотоизображениями.

¹ Бодров В.А. Работоспособность человека-оператора и пути ее повышения // Психологический журнал. — 1987. Т. 8. - № 3.

² Современные педагогические технологии как объективная потребность М.: ИХО РАО; Тольятти: ТГУ, 2005.

Эта дисциплина развивает специальные навыки обучающихся, позволяет мобильно моделировать как реальные, так и вымышленные объекты, экспериментировать с объёмом, материалом, цветовыми и композиционными решениями. Дополнительные возможности для формирования компетенций, развития творчества появляются в процессе выполнения проектов, основанных на межпредметных связях с дисциплинами гуманитарного, художественно-графического и эстетического циклов, а также за счет применения компьютерной графики во внеклассной деятельности.

Активное внедрение компьютеров в учебную деятельность заложили основы современных представлений, как о гуманистической педагогике, так и об инновационной педагогической технологии¹.

Опыт отечественного высшего и среднего профессионального образования, как и опыт зарубежной школы, показывает, что применение компьютера в процессе обучения любой учебной дисциплине практически не имеет ограничений. Но содержание компьютерного занятия должно обязательно включать данные о способах анализа условия задачи, о поисках способа ее решения, о способах контроля за правильностью решения². То есть в содержание необходимо включать данные о всех типах рефлексии — интеллектуальной, личностной и межличностной: учитывать как обучающийся понимает логику компьютерного обучения, смысл требований и пр.

Применение компьютера должно учитывать сложившиеся формы обучения. Современные формы обучения независимо от типа образовательной организации имеют следующую инвариантную структуру:

- актуализация опорных знаний и способов действий;
- формирование новых понятий и способов действий;
- применение знаний, формирование умений.

На этапе «актуализации» компьютер восполняет недостающие у обучающихся знания независимо от того, по какой причине они у него отсутствуют, помогает им вспомнить необходимые опорные знания и способы действий. Преподаватель при этом получает информацию об уровне актуализации знаний всех обучающихся. Все это создает определенные предпосылки успешности обучения на других этапах.

Таким образом, модель компьютерного занятия становится многогранной или полифункциональной: формирует не только знания, но и развивает обучаемых, вовлекает их в сферу разносторонней психической деятельности. На этой основе происходит развитие интеллекта, творчества, мотивации, воли и пр.

¹ Алексеева О. Ф. Индивидуально-психологический фактор адаптации субъекта учебной деятельности (в контексте гуманизации образования) / Дисс. канд. псих. наук. М., 1995

² Клейман Т. М. Школы будущего: Компьютеры в процессе обучения. — М.: Радио и связь, 1997.

Итак, несмотря на то, что обучение основам черчения средствами компьютерной графики не дает возможности диагностировать и корректировать психологические проблемы обучающегося так, как это было бы возможно при выполнении чертежей классическим способом, данный метод, во-первых, снимает напряженность в обучении и формирует ситуацию «успешности», так как четкая алгоритмизация процесса построения, его структурированность дает возможность каждому обучающемуся освоить материал как минимум на репродуктивном уровне. Кроме того, современные подростки быстро овладевают новыми компьютерными навыками, имея достаточно высокий уровень информационной культуры. Во-вторых, обучение компьютерной графике способствует эстетическому воспитанию и творческому самовыражению обучающихся, развитию таких необходимых для технических профессий качеств как интеллектуальный, мыслительный процесс, оперирование образами и понятиями, применение различных методов проектирования, способов решения многообразных технических задач.

Список литературы:

1. Алексеева О. Ф. Индивидуально-психологический фактор адаптации субъекта учебной деятельности (в контексте гуманизации образования)/Дисс. канд.псих.наук. М., 1995.
2. Бодров В. А. Работоспособность человека-оператора и пути ее повышения//Психологический журнал. — 1987. Т. 8. — № 3.
3. Графические методы в психологии. [Электронный ресурс]: <http://u4isna5.ru/index.php/referat/67-2012-02-25-18-47-02/520-2012-02-25-18-51-03.html>
4. Клейман Т. М. Школы будущего: Компьютеры в процессе обучения. — М.: Радио и связь, 1997.
5. Кулагин Б. В. Основы профессиональной психодиагностики. — Л.: Медицина, 1984.
6. Мир профессий: Человек-художественный образ/Сост. А. Смирнов.-М.: Мол.гвардия, 1987.
7. Современные педагогические технологии как объективная потребность М.: ИХО РАО; Тольятти: ТГУ, 2005.

*Chuvashova Irina Aleksandrovna,
Kemerovo state university, postgraduate student
of the Department of social psychology
and psycho-social technologies
E-mail: irisiai@yandex.ru*

The interrelation between emotional burnout and temporal perspective of personality and the meanings of life in pedagogical activity

*Чувашова Ирина Александровна,
Кемеровский государственный университет,
аспирант кафедры социальной психологии
и психосоциальных технологий
E-mail: irisiai@yandex.ru*

Взаимосвязь эмоционального выгорания с показателями временной перспективы и осмысленности жизни у педагогов

Учеными признается особая актуальность изучения феномена эмоционального выгорания в педагогических профессиях, поскольку сама специфика педагогической деятельности — высокая интенсивность вынужденных социальных контактов, каждодневная психическая и эмоциональная нагрузка, высокая ответственность за учеников, поведение «трудных» учеников и необходимость выстраивания отношений с ними, дисбаланс между интеллектуально-энергетическими затратами и морально-материальным вознаграждением (фактор социальной несправедливости) — обуславливает его возникновение и развитие у педагогов¹.

В настоящее время в психологической науке феномен эмоционального выгорания широко и разнонаправленно исследуется². Однако анализ существующих подходов к изучению данного феномена позволяет сделать три основных кри-

¹ Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. – СПб.: «Питер», 2005.

² Бойко В. В. Правила эмоционального поведения: Методическое пособие. – СПб.: Питер, 1997; Водопьянова, Н. Е. Противоядие синдрому выгорания в контексте ресурсной концепции человека // Вестник СПбГУ Сер.12. – 2009. – Вып. 2; Гришина Н. В. Помогаящие отношения: профессиональные и экзистенциальные проблемы // Психологические проблемы самореализации личности/Под ред. А. А. Крылова и Л. А. Коростылевой. – СПб., 1997; Орел В. Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии. Эмпирические исследования // Психологический журнал. – 2001. – № 1.

тических замечания, обуславливающих актуальность изучения эмоционального выгорания в русле ценностно-смысловой парадигмы: во-первых, авторы преимущественно ориентируются на внешне наблюдаемые проявления выгорания, его «симптомы»; во-вторых, обширно и подробно исследуются лишь внешние факторы, обуславливающие данный феномен, внутренние же, субъективные, смысловые механизмы переживания состояния выгорания до сих пор не изучены; в-третьих, феномен выгорания изучается именно в контексте определенной профессиональной деятельности.

Несомненно, именно профессиональная деятельность является основной формой проявления целенаправленной, осознанной активности человека, предоставляющей возможность самоосуществления. Но также не вызывает сомнений и тот факт, что профессиональная деятельность есть часть целостной жизни человека, вследствие чего и возникающие в профессиональной деятельности феномены необходимо рассматривать неотрывно от всей жизненной ситуации субъекта, контекст которой обусловлен тремя важнейшими факторами: индивидуально-личностными особенностями субъекта жизненной ситуации, характером выполняемой им деятельности и внешними факторами (прежде всего, характеристиками социального окружения). При анализе причинно-следственных связей, определяющих жизненную ситуацию, необходимо исходить из принципа реципрокного детерминизма. Поскольку личность человека есть продукт его социального окружения, но, в то же время, социальное окружение есть результат деятельности личности, эти понятия являются взаимообусловленными и детерминируют друг друга на различных этапах человеческой жизни.

Согласованность в системе «личностные ценности — ценности профессиональной деятельности — ценности социального окружения» образует субъективную смысловую реальность личности. Ценности, как говорит В. Франкл, есть «кристаллизованные в типических ситуациях смыслы»¹. Смысловая реальность субъекта всегда опосредована временными локусами человеческой жизни. Процесс осмысления собственного опыта осуществляется посредством синхронизации различных временных локусов, т. е. одновременного переживания смыслов разных временных периодов (прошлого, настоящего, будущего), этот процесс определяется А. В. Серым как актуальное смысловое состояние, представляющее собой совокупность актуализированных смыслов, размещенных во временной перспективе².

¹ Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990.

² Серый А. В., Карась Д. В. Уровень напряженности защитных механизмов личности в зависимости от типа актуального смыслового состояния // Сибирский психологический журнал. – 2007. – № 25; Серый А. В. Ценностно-смысловая парадигма как основа построения обобщенной теории психологического консультирования // Вестник КРАУНЦ. Гуманитарные науки. – 2011. – № 2.

Разрыв в системе взаимообуславливания отношений личностных ценностей профессионала, ценностей его профессиональной деятельности и ценностного отношения социального окружения переживается субъектом как десинхронизация временной перспективы личности, что определяет аверсивный характер смысла жизненной ситуации для ее субъекта и, по нашему мнению, выражается в синдроме эмоционального выгорания.

Поскольку профессиональная педагогическая деятельность как форма самореализации личности обусловлена морально-этическими принципами по отношению к своему объекту (имеет деонтологический статус), исследование специфичной для нее проблемы возникновения эмоционального выгорания с точки зрения ценностно-смысловой парадигмы, приобретает особую актуальность.

С целью изучения взаимосвязи показателей эмоционального выгорания с показателями временной перспективы и осмысленности жизни в педагогической деятельности нами было проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие 153 педагога в возрасте от 23 до 66 лет, с педагогическим стажем от 1 до 42 лет, из которых 29 мужчин и 124 женщины.

Для достижения поставленной цели были использованы следующие методики: методика диагностики эмоционального выгорания В. В. Бойко; опросник временной перспективы личности ЗРТИ Ф. Зимбардо; тест смысложизненных ориентаций Д. А. Леонтьева. Полученные в ходе исследования данные были подвергнуты обработке с использованием метода корреляционного анализа.

Были выявлены прямые корреляционные связи между уровнем эмоционального выгорания и следующими показателями временной перспективы личности: «негативное прошлое» ($r=0,37$, $p\leq 0,01$), «фаталистическое настоящее» ($r=0,4$, $p\leq 0,01$), а также обратные корреляции между уровнем выгорания и показателями временной перспективы: «позитивное прошлое» ($r=-0,2$, $p\leq 0,05$), «будущее» ($r=-0,18$, $p\leq 0,05$). Опираясь на полученные результаты, можно сделать вывод о том, что негативное восприятие своего прошлого, недовольство прожитой частью жизни, а также фаталистический взгляд на настоящий момент своей жизни, неверие в возможность влияния на события в своей жизни, ощущение неизбежности происходящего являются факторами возникновения и развития эмоционального выгорания; позитивное же, теплое отношение к своему прошлому, уважение своего жизненного опыта, а также ориентация на будущее, характеризующаяся наличием целей, планов и направленностью поведения на их реализацию способны предотвратить возникновение и развитие выгорания у педагогов.

Обнаружены обратные корреляции между уровнем эмоционального выгорания и следующими показателями осмысленности жизни на уровне значимости $p\leq 0,01$: «цели в жизни» ($r=-0,41$), «процесс жизни» ($r=-0,47$), «результативность жизни» ($r=-0,51$), «локус контроля-Я» ($r=-0,36$), «локус контроля-

жизнь» ($r=-0,5$). Так, можно заключить, что отсутствие целей в будущем (либо их неясность, спутанность, неверие в их реализацию), неудовлетворенность жизнью в настоящем, недовольство прожитой частью жизни, неверие в свои силы при сотворении своей жизни, фатализм как вкуче, так и по отдельности являются факторами, обуславливающими возникновение и развитие состояния эмоционального выгорания, которое, в свою очередь, усугубляет тяжесть переживания субъектом сложившейся жизненной ситуации.

Таким образом, теоретическое предположение о том, что переживание феномена эмоционального выгорания тесно связано с показателями временной перспективы личности и осмысленности жизни, нашло эмпирическое подтверждение. Выявленная закономерность позволяет разработать вариативную систему психологического сопровождения профессиональной педагогической деятельности, направленную на предотвращение возникновения эмоционального выгорания и помощь специалистам с высоким уровнем выгорания.

Section 3.

Other aspects of Psychotechnology

*Bagaeva Zarina Genadievna, North-Ossetian State University,
undergraduate student, the Faculty of Psychology and Sociology
E-mail: Zari-bagaeva@yandex.ru*

Psychological characteristics of persons with disabilities that affect adaptation

*Багаева Зарина Генадьевна, Северо-Осетинский государственный
университет им. К. Л. Хетагурова,
магистрант, факультет психологии и социологии
E-mail: Zari-bagaeva@yandex.ru*

Психологические особенности личности инвалидов, влияющих на адаптацию

Под реабилитацией понимается система мероприятий, цель которых — быстрое и наиболее полное восстановление здоровья больных и инвалидов и возвращение их к активной жизни и общественно полезному труду. Реабилитация больных и инвалидов представляет собой комплексную систему государственных, медицинских, психологических, социально-экономических, педагогических, производственных, бытовых и других мероприятий.

Медицинская реабилитация направлена на полное или частичное восстановление или компенсацию той или иной нарушенной или утраченной функции или на замедление прогрессирования заболевания.

По существу, между периодом лечения заболевшего человека и периодом его медицинской реабилитации, или восстановительного лечения, нет четкой границы, так как лечение всегда направлено на восстановление здоровья и возвращение к трудовой деятельности, однако мероприятия по медицинской реабилитации начинаются в больничном учреждении после исчезновения острых симптомов заболевания — для этого применяются все виды необходимого лечения — хирургическое, терапевтическое, ортопедическое, курортное и др.

Заболевший либо получивший травму, увечье человек, ставший временно нетрудоспособным или инвалидом, получает не только лечение — органы здравоохранения и социальной защиты, профессиональные союзы, органы образования (если это ребенок), предприятия и организации, где работал больной, принимают необходимые меры к восстановлению его здоровья, осуществляют комплексные мероприятия по возвращению его к активной жизни, возможному облегчению его положения¹.

Все другие формы реабилитации — психологическая, педагогическая, социально-экономическая, профессиональная, бытовая — проводятся наряду с медицинской².

Психологическая форма реабилитации — это воздействие на психическую сферу больного, на преодоление в его сознании представления о бесполезности лечения. Эта форма реабилитации сопровождает весь цикл лечебно-восстановительных мероприятий.

Педагогическая реабилитация — это мероприятия воспитательного характера, направленные на то, чтобы больной ребенок овладел необходимыми умениями и навыками по самообслуживанию, получил школьное образование. Очень важно выработать у ребенка психологическую уверенность в собственной полноценности и создать правильную профессиональную ориентацию. По отношению к взрослым проводятся мероприятия, предусматривающие их подготовку к различным доступным им видам деятельности, создающие также уверенность в том, что приобретенные знания в той или иной области окажутся полезными в последующем трудоустройстве.

Социально-экономическая реабилитация — это целый комплекс мероприятий: обеспечение больного или инвалида необходимым и удобным для него жилищем, находящимся вблизи места работы, поддержание уверенности больного или инвалида в том, что он является полезным членом общества; денежное обеспечение больного или инвалида и его семьи путем выплат по временной нетрудоспособности или инвалидности, назначения пенсии и т. п.

Профессиональная реабилитация предусматривает обучение или переобучение доступным формам труда, обеспечение необходимыми индивидуальными техническими приспособлениями для облегчения пользования рабочим инструментом, приспособление прежнего рабочего места больного или инвалида к его функциональным возможностям, организацию для инвалидов специальных цехов и предприятий с облегченными условиями труда и сокращенным рабочим днем и т. д.

В реабилитационных центрах широко используется метод трудовой терапии, основанный на тонизирующем и активизирующем воздействии труда на психо-

¹ Луценко А. В. Введение в социальную реабилитологию. Минск., 2004.

² Рубинштейн С. А. Бытие и сознание. М., 2001., 129

физиологическую сферу человека. Длительная бездеятельность расслабляет человека, снижает его энергетические возможности, а работа повышает жизненный тонус, являясь естественным стимулятором. Нежелательный психологический эффект дает и длительная социальная изоляция неработающего человека.

Трудовая терапия как метод восстановительного лечения имеет важное значение для постепенного возвращения больных к обычному жизненному ритму. Большую роль трудовая терапия играет при заболеваниях и травмах костно-суставного аппарата, предотвращая развитие стойких анкилозов (неподвижность суставов).

Особое значение трудовая терапия приобрела при лечении психических болезней, которые часто являются причиной длительной изоляции больного от общества. Трудовая терапия облегчает взаимоотношения между людьми, снимая состояние напряженности и беспокойства. Занятость, концентрация внимания на выполняемой работе отвлекают пациента от его болезненных переживаний.

Значение трудовой активизации для душевнобольных, сохранения их социальных контактов в ходе совместной деятельности так велико, что трудовая терапия как вид медицинской помощи раньше всех была использована в психиатрии.

Бытовая реабилитация — это предоставление инвалиду протезов, личных средств передвижения дома и на улице (специальные вело- и мотоколяски, автомашины с приспособленным управлением и др.).

В последнее время большое значение придается спортивной реабилитации. Участие в спортивно-реабилитационных мероприятиях позволяет относительно здоровым детям преодолевать страх перед нормальным ребенком, формировать культуру отношения к слабому, корректировать иногда гипертрофированные потребительские тенденции и, наконец, включать ребенка в процесс самовоспитания, приобретения навыков вести самостоятельный образ жизни, быть достаточно свободным и независимым.

Социальный работник, проводящий реабилитационные мероприятия с клиентом, который получил инвалидность в результате общего или профессионального заболевания, травмы или ранения, должен использовать комплекс этих мероприятий, ориентироваться на конечную цель — восстановление личного и социального статуса инвалида — и учитывать метод взаимодействия с клиентом, предполагающий:

- апелляцию к личности клиента;
- его партнерство с социальным работником в реализации целей реабилитации;
- разносторонность усилий, направленных на различные сферы жизнедеятельности инвалида и на изменение его отношения к себе и своему недугу;
- единство воздействий биологических (медикаментозное лечение, физиотерапия и т. д.) и психосоциальных (психотерапия, трудовая терапия и др.) факторов;

— определенную последовательность — переход от одних воздействий и мероприятий к другим¹.

Целью реабилитации больных и инвалидов должна быть не только ликвидация болезненных проявлений, но и выработка у них качеств, помогающих наиболее приспособиться к окружающей среде. При проведении реабилитационных мероприятий необходимо учитывать психосоциальные факторы, которые приводят в ряде случаев к эмоциональному стрессу, росту нервно-психической патологии и возникновению так называемых психосоматических заболеваний, а зачастую нередко и к проявлению девиантного поведения. Отметим, что биологические, социальные и психологические факторы, взаимно переплетаются на различных этапах адаптации больного к новым условиям жизнеобеспечения.

При разработке реабилитационных мероприятий необходимо учитывать как медицинский диагноз, так и особенности личности в социальной среде. Этим и объясняется необходимость привлечения к работе с инвалидами социальных работников и психологов в самой системе здравоохранения, ибо граница между профилактикой, лечением и реабилитацией весьма условна и существует для удобства разработки мероприятий.

Задачи реабилитации, а также ее формы и методы меняются в зависимости от этапа. Если задача первого этапа — восстановительного — профилактика дефекта, госпитализация, установление инвалидности, то задача последующих этапов — приспособление индивидуума к жизни и труду, его бытовое и трудовое устройство, создание благоприятной психологической и социальной среды. Формы воздействия при этом разнообразны — от первоначального активного биологического лечения до «лечения средой», психотерапии, лечения занятостью, роль которых возрастает на последующих этапах. Формы и методы реабилитации зависят от тяжести заболевания или травмы, особенности клинической симптоматики особенностей личности больного и социальных условий.

Таким образом, реабилитация — это не просто оптимизация лечения, а комплекс мероприятий, направленных не только на самого клиента, но и на его окружение — в первую очередь на его семью. В этой связи важное значение для реабилитационной программы имеют групповая психотерапия, семейная терапия, трудовая терапия и терапия средой. Терапия как определенная форма вмешательства (интервенции) в интересах клиента может быть рассмотрена как метод лечения, влияющий на психические и соматические функции организма; как метод влияния, связанный с обучением и профессиональной ориентацией; как инструмент социального контроля; как средство коммуникации. В процессе

¹ Кучер А. П. Реабилитационные центры для детей с ограниченными возможностями: опыт и проблемы/М., 2004., 241.

реабилитации происходит изменение ориентации — от медицинской модели (установка на болезнь) к антропоцентрической (установка на связь индивида с социальной средой). В соответствии с этими и решается, кем и какими средствами, а также в рамках каких государственных учреждений и общественных структур должна осуществляться терапия.

Анализ истории развития проблемы инвалидности свидетельствует о том, что, пройдя путь от идей физического уничтожения, изоляции «неполноценных» членов общества до концепций привлечения их к труду, человечество подошло к пониманию необходимости реинтеграции лиц с физическими дефектами, патологическими синдромами, психосоциальными нарушениями.

В связи с этим возникает необходимость отвергнуть классический подход к проблеме инвалидности как к проблеме «неполноценных людей» и представить ее как проблему, затрагивающую общество в совокупности.

Иными словами, инвалидность — это проблема не одного человека, и даже не части общества, а всего общества в целом.

Ограничение жизнедеятельности лица выражается в полной или частичной утрате им способности осуществлять самообслуживание, передвижение, ориентацию, общение, контроль за своим поведением, а также заниматься трудовой деятельностью.

Государство, обеспечивая социальную защищенность инвалидов, призвано создавать им необходимые условия для индивидуального развития, реализации творческих и производственных возможностей и способностей путем учета их потребностей в соответствующих государственных программах, предоставления социальной помощи в предусмотренных законодательством видах в целях устранения препятствий в реализации инвалидами прав на охрану здоровья, труд, образование и профессиональную подготовку, жилищных и иных социально-экономических прав.

Сегодня инвалиды относятся к наиболее социально незащищенным категориям населения. Их доход значительно ниже среднего, а потребности в медицинском и социальном обслуживании гораздо выше. В условиях общего роста безработицы их участие в общественном производстве существенно сокращается. Семьи и родственники, имеющие на своем попечении инвалидов, испытывают, как правило, значительные материальные и психологические трудности.

Список литературы:

1. Василюк Ф. Е. Психология переживания: анализ преодоления критических ситуаций. – М., 1984. С. 67–70.
2. Гостюшин А. Энциклопедия экстремальных ситуаций. – М.: Зеркало. 1994. С. 251.
3. Кучер А. П. Реабилитационные центры для детей с ограниченными возможностями: опыт и проблемы/М., 2004., С. 241.

4. Луценко А. В. Введение в социальную реабилитологию. Минск., 2004.
5. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. М., 2001., С. 129.

*Zyryanova Svetlana Vasilyevna,
Tyumen Regional State
Institute of Development of Regional education,
graduate student,
E-mail: mudraya-10@mail.ru*

Successful stimulation of a sound pronunciation, words and phrases by means of a positive reinforcement at the child with speech violations

*Зырянова Светлана Васильевна,
Тюменский Областной Государственный
Институт Развития Регионального образования,
аспирант,
E-mail: mudraya-10@mail.ru*

Успешная стимуляция звукопроизношения, слов и фраз посредством позитивного подкрепления у ребенка с нарушениями речи

Существует ряд заболеваний, при которых кроме основных симптомов может отсутствовать речь, либо развиваться с большим отставанием. На сегодняшний день речевые нарушения у детей далеко не редкость, даже наоборот, наблюдается тенденция к увеличению. Разработанная коррекционная помощь в развитии речи для детей с нарушениями предлагается и достаточно эффективна (Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина¹ и др.). Но есть ряд проблем и на современном этапе, несмотря на большой выбор коррекционной помощи в различных центрах города, логопедических кабинетов при детских садах, мы приведем в пример несколько актуальных сейчас:

— ребенок не может своевременно получить помощь, родители не придают значение особенностям речи и поведению ребенка, не обращаются за помощью, выясняется все только во время прохождения тестирования к школе;

— ребенок посещал коррекционные занятия, но за несколько месяцев работы не наблюдалась динамика появления речи и тогда, специалист меняет тактику кор-

¹ Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практическое пособие.-М.: Айрис-пресс, 2004.-224с.

реакционного воздействия, предлагая использовать указательный жест (показать пальчиком, а не назвать), после введения жестов появление речи откладывается на большие сроки (от 6 месяцев до нескольких лет);

— ребенок не получает одобрения (психологического «поглаживания») от специалиста и родителей, либо получает только на первом этапе, а в его отсутствие правильное поведение и появление речи подкрепляется иными формами воздействия (через повышенный уровень требований, претензий, жесткий надзор, директивную опеку), в связи с чем не формируется мотивация достижения и желание вообще заниматься.

В сочетании с коррекцией речевых и познавательных возможностей у детей с нарушениями, в нашей работе был использован метод одобрения в виде физического контакта с телом (поглаживание по голове, руке, спине) и психологического воздействия (мягкий тон голоса, улыбка, словесная похвала, использование определенных слов в работе, направленных на побуждение к действию, поднятия самооценки, вдохновения, формирования уверенности в своих силах и т. д.). Для детей очень важен такой подход во время занятий, особенно для детей имеющих отклонения в развитии. Их восприятие обострено к грубым воздействиям, а эмоциональная и интеллектуальная сфера не достаточно зрелая, чтобы переработать изучаемый материал и усвоить его. За счет одобрения и похвалы вырабатывается нечто вроде рефлекса второго порядка, в конце концов, ребенок начинает связывать слова, физические поощрения, в виде поглаживаний с одобрением и добиваться их, правильно повторяя звукоподражания, слова и выполняя различные задания во время занятий. Психологическое и физическое поглаживания оказались универсальным и эффективным методом и применялись к детям с различными нарушениями в развитии: с аутизмом, задержкой психического и речевого развития, имеющих детский церебральный паралич.

Поощрения в виде сладостей, любимого напитка, йогурта, еды как предлагается в некоторых источниках¹, мы применяли, но после 6 месяцев, отменили такое поощрение, так как у 75% участников формировалась зависимость, ребенок стремился на занятия не за знаниями, он сразу искал глазами вазу с конфетами или печеньем, к картинкам, пособиям и играм оставался равнодушен, выполнял без инициативы, не заинтересованно или быстро, 5% детей не реагировали вообще, либо отказывались от угощений. К 20% такой метод не подходил, так как дети были на определенном питании или диете.

Спецификой работы является, то, что занятия проходят вместе с родителями, получая опыт на занятии, они стараются выполнять дома, закреплять его.

На первом этапе работы все направлено:

¹ Александров А. А. Психогенетика: Учебное пособие.-СПб.: Питер, 2007.-192с.

— на обучение внимания, поддержанию контакта взглядов, как смотреть и в то же время слушать (на карточки, руки, движения, жесты, зеркало и т.д.), приучению к похвале, одобрению (так как у большинства из детей нет никакой реакции на это). Систематически тренировались отдельные правильные действия с многократным, до десятков раз повторением и каждый раз используя поощрение, как только ребенок назвал правильно звук, слово, сделал, собрал, или дотронулся правильно и т.д.;

— на сокращение стереотипного и агрессивного поведения, обучение игре с игрушками;

— на знакомство с окружающим миром;

— на доверительные отношения с педагогом/психологом;

— на наработку осознанного отношения к процессу обучения;

— на соблюдение определенных ритуалов и правил во время занятий;

— на открытие контактов и активное взаимодействие в учебной и терапевтической деятельности;

— на первое знакомство с эмоциями.

На втором этапе обучения подключалась к основной работе экспрессивная и абстрактная речь, умение играть с другими детьми, умение отдавать и использовать полученные знания; на имитирование эмоций, проигрывание коротких сюжетов, оформление образного представления.

На третьем включалось формирование целостного образного представления, самовыражения в соответствии с контекстом задания и образа; грамматической основы речи и связно — логичного построения текста; освоение чтения, счета, выражение эмоций, чувств, активных целенаправленных действий.

Несмотря на большие трудности, в целом дети даже с аутичными чертами положительно отзываются на такое воздействие, можно с успехом применять метод физического и психологического одобрения и поощрения.

Сообщение, которое мы адресуем ребенку может воздействовать по-разному. В своих работах с детьми многие авторы это показывают¹: можно нанести душевную травму, снизить самооценку, от слишком частого повторения некоторых вредных слов в голове ребенка поселяются опасения, сомнения, страх, что угодно, только не вера в то, что его любят и что он способен на что-то. Дети многие слова понимают буквально. Задача, которую ставили мы в своей работе, направлена на выработку жизненной позиции, создание позитивных установок, помочь раскрыться способностям, заложенным в ребенке.

Ключевыми словами были «Умница!», «Молодец!», «Старайся», «Попробуй, у тебя получится!», «Назови, как можешь!», «Здорово!», «Солнышко!»

¹ Некрасовы Заряна и Нина Перестаньте детей воспитывать – помогите им расти. Том – 1.-М.: ОООИздательство «София», 2007.-208с.

и т. д. Глубокое значение этих слов несет посыл к движению, не просто к исполнению просьбы, но с желанием и радостью. Толкования этих слов, мы рассмотрим в словаре С. И. Ожегова.

Умница — умный, способный человек¹.

Молодец — выражение похвалы тому, кто делает что-то хорошо, ловко, умело. Кто ведет себя хорошо, так как нужно².

Пробовать — испытывать, проверять, пытаться, стараться, судить о прочности, силе чего-то³.

Назови — дай имя, название, обозначь словом, определить, охарактеризовать⁴.

Здорово — очень хорошо, отлично сделано⁵. От слова здоровый мы добавили в смысл — полезный правильный.

Солнышко — мы использовали в переносном значении, как ласковое обращение к ребенку, подчеркивая его светлое и теплое значение.

Слова произносятся внутри человека и эти мысли, которые состоят из слов, влияют на все, что нас окружает. Человек преобразует мир и все начинается с мысли, со слов внутри человека. Словам мы выражаем чувства, например, «я тебя, люблю», мы говорим ребенку о нежности и заботе, которую родители проявляют к своему чаду. Словами выражаем отношение ко всему окружающему, например, я не согласен с такой политической ситуацией. За словом стоит сила. Слово, как известно, может созидать, вдохновлять, строить, а может убить. Ученым удалось доказать, что каждое произнесенное или постоянно произносимое рядом слово очень отчетливо влияет на нас. При упорном положительном или отрицательном воздействии результат будет разный. Первое — влияние слова на того, кто говорит. Второе — влияние слова на того, кто слушает. Главное это состояние, в котором человек говорит, смысл и значение посыла слов.

Во взаимодействии специалист и ребенок поле обмена энергиями взаимобусловлено. Что излучает взрослый, то получает ребенок. Слова создают вибрации, конечно, их невозможно увидеть простым глазом или измерить, но они существуют. М. М. Уильямс в «Кратких научных очерках» показывает связь между колебаниями, создающими слышимого нами звука и соответствующим ощущением, например тепла, посредством органов восприятия, воспринимающих их движение и переводящие в ощущения. Для ребенка очень важно создать ощущение

¹ Ожегов С. И. и Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений/Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова.- 4-е изд., дополненное. - М.: Азбуковник, 1999.-944стр. С. 833

² Там же С. 363.

³ Там же С. 605.

⁴ Там же С. 381.

⁵ Там же С. 227.

безопасности, доверия, комфорта и т. д. позволяющие его раскрепощению, но в то же время вовлеченному в процесс обучения, реализацию усвоенных знаний и усвоению нового материала, закреплению и воспроизведению.

Слова, которые мы используем помогают достичь две цели: во — первых, они создают новые мысленные установки и способствуют воспитанию характера, т. е. развивают те качества, благоприятствующие успешному выполнению заданий, помогают в искусстве внутренних изменений, во — вторых поднимают общий мысленный настрой.

У сознания есть множество различных состояний, от высшего позитивного до низшего негативного. Позитивные мысли обладают большей силой, чем негативные. Когда сознание ребенка настроено в позитивном ключе, он полон сил, бодр, оживлен, приветлив, счастлив, уверен в себе, смел и способен хорошо выполнять задания, довести до конца задуманное, продвигаться вперед на своем пути к успеху¹.

Какой результат мы получили, и что это дает ребенку:

1. Неприятную обязанность, например, делать артикуляционные и речевые упражнения ребенок выполняет решительно (дает возможность проявить себя), с желанием (получать желаемое достигать его), с удовольствием (вначале сделать нечто неприятное, для этого требуется подключение воли, затем обладая силой воли ребенок собирается и выполняя, наполняется удовольствием, от удовольствия и ситуации успеха рождается новый импульс, приток новых сил).

2. Постепенно преодолевая трудности, ребенок преодолевает свои плохие привычки, формирует новые черты характера, позволяющие обучаться более полноценно, развиваться гораздо быстрее и продуктивнее.

В заключение статьи, хочется отметить, что в нашем случае слово явилось, той «волшебной силой» которое изменило поведение ребенка во время занятий. Поменяло его восприятие на предъявляемый учебный материал, качественно изменилось его поведение, и сама неблагоприятная ситуация стала наоборот возможностью для ребенка с такими сложными нарушениями в развитии полноценно обучаться и более продуктивно усваивать знания. Главный результат это сокращение во времени: ребенок быстрее начинает говорить, развивать мышление и другие познавательные процессы, а так же перспектива благополучного развития, через подкрепление его интереса к дальнейшим занятиям. Конечно для того, чтобы заработал механизм позитивного подкрепления, необходимо приложить много ежедневных усилий, как специалисту, работая над собой, так и ребенку и его окружению.

¹ Уокер А. У. Сила мысли и Закон притяжения/Перев. с англ. М.: Издательство «София», 2014.-128с.

Список литературы:

1. Александров А. А. Психогенетика: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2007. – 192 с.
2. Выготский Л. С. Психология. М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002. – 1008 с.
3. Некрасовы Заряна и Нина. Перестаньте детей воспитывать – помогите им расти. Том 1. – М.: ООО Издательство «София», 2007. – 208 с.
4. Ожегов С. И. и Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений/Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова. – 4-е изд., дополненное. – М.: Азбуковник, 1999.–944 стр. С. 833.
5. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практическое пособие.– М.: Айрис-пресс, 2004.– 224 с.
6. Уокер А. У. Сила мысли и Закон притяжения/Перев. с англ. М.: Издательство «София», 2014.–128 с.

*Larkina Ekaterina Vladimirovna;
Children's art school № 17 of Oktyabrsky district, Samara;
Teacher of additional education
E-mail: Larkina-Kate@yandex.ru*

**The dependence of the level of professional
development from the level of artistic perception
of students of the faculty “design”**

*Ларькина Екатерина Владимировна;
Детская школа искусств № 17 Октябрьского района;
педагог дополнительного образования
E-mail: Larkina-Kate@yandex.ru*

**Зависимость уровня профессионального
развития от уровня художественного восприятия
у студентов факультета «дизайн»**

В настоящее время Россия занимает одно из лидирующих экономических положений. Однако, касаясь кадрового вопроса, все обстоит иначе. Опыт показывает, что российский рынок труда в настоящее время переживает большие сложности. Трудовые кадры не являются конкурентоспособными. Люди, получа-

ющие профессию в России, не являются востребованными за рубежом. Особенно остро стоит проблема подготовки творческих кадров. Причиной этому является менталитет россиянина, живущего в стесненных обстоятельствах, ограниченного внешними условиями в проявлении творческих идей. Изучать эту проблему стоит с рассмотрения уровня профессиональной подготовки студентов творческих профессий, например, факультета дизайна.

В данной работе рассмотрена взаимосвязь уровня профессионального развития от уровня творческого восприятия студентов. В исследовании принимали участие студенты Самарского областного училища культуры и искусств, факультета «Дизайн». Возраст испытуемых 17–18 лет. Была применена методика Мюнстерберга для определения уровня художественного восприятия. Для определения уровня профессионального развития мы должны рассмотреть несколько составляющих: креативность, уровень памяти, тип мышления и другие. Поэтому для определения уровня профессионального развития были использованы: тест креативности Торренса, методика определения кратковременной памяти, методика «тип мышления» В. Г. Резапкиной и уровень учебной успешности (в баллах).

Исследование уровня художественного восприятия по тесту Мюнстерберга выявило, что низкие показатели были отмечены у 7% студентов, средние показатели уровня восприятия у 13% студентов, у остальных 80% опрошенных восприятие на очень высоком уровне.

Для определения уровня профессионального развития мы использовали объективный критерий- балл учебной успешности по профильным предметам за последний семестр. Основанием такого выбора являлось то, что студенты еще не вовлечены в профессиональную сферу и не проявили себя как специалисты. Поэтому оценка уровня их профессионализма осуществляется преподавателем и выражается в баллах учебной успешности.

Оценку «3» имеют 13% студентов, оценку «4» 47% студентов, 40% учащихся имеют средний балл «5». Такая высокая эффективность (87%) обусловлена тем, что люди с творческим потенциалом выбрали специальность в соответствии со своими увлечениями.

Рассмотрим полученные результаты во взаимосвязи с уровнем восприятия. Отличники обладают, в основном, высоким уровнем восприятия с незначительной тенденцией к среднему уровню. Низкий уровень восприятия не наблюдается ни у одного из отличников. Хорошисты так же имеют высокий уровень восприятия. Часть студентов, средний балл которых «4», имеют низкий уровень восприятия. Студенты, чей балл равен трем, имеют в равной степени как высокий, так и низкий уровни восприятия.

Таким образом, мы видим непрямую зависимость показателей учебной успешности студента-дизайнера от уровня его восприятия. Среди студентов с высоким

уровнем успешности большей частью являются хорошисты и отличники (52%). Студенты со средним уровнем восприятия — это незначительная часть студентов (по 7%), имеющих как балл «5», так и балл «3». Интересен тот факт, что люди со средним показателем восприятия, могут попасть как в группу успешных, так и в группу неуспешных. Люди, имеющие низкий уровень восприятия, представлены только хорошистами.

Студенты с высоким уровнем восприятия имеют высокие показатели успеваемости. Студенты со средним уровнем восприятия могут одинаково иметь как высокие результаты успеваемости, так и низкие. Студенты с низким уровнем восприятия имеют средние результаты учебной успешности.

Для определения уровня креативности использована методика Торренса. Рассмотрим общие результаты методики. Можно заключить, что большинство студентов (54%) имеет нормальный уровень креативности. Кроме того, значительная часть имеет уровень выше нормы (33%). Незначительная часть студентов имеет низкие показатели (13%).

Рассмотрим зависимость показателей креативности от уровня восприятия. Уровень «норма» является характерным для всех студентов с той лишь разницей, что студенты с высоким уровнем восприятия имеют так же более высокие показатели креативности, а студенты со средним уровнем восприятия имеют тенденцию к низким результатам по тесту креативности.

Студенты с высоким уровнем восприятия имеют так же более высокие показатели креативности, а студенты со средним уровнем восприятия имеют тенденцию к низким результатам по тесту креативности. Студенты с низким уровнем восприятия имеют средние результаты уровня креативности.

Творческая профессия требует наличия высокого уровня кратковременной памяти. Если художник-дизайнер работает непосредственно с изображаемым предметом, то уровень кратковременной памяти прямым образом повлияет на результат работы. Если он имеет дело с выражением образа, сконструированного мысленно, то в этом случае основой для образа будут служить реальные предметы, для запечатления которых требуется определенный уровень памяти.

Изучив уровень кратковременной памяти у студентов, мы получили следующие результаты: уровень кратковременной памяти будущих художников, в основном, средний (60%) с тенденцией к высокому уровню (40%). Низкий уровень не был обнаружен ни у одного студента.

Следующей составляющей профессионального развития является уровень памяти. Студенты с высоким уровнем восприятия имеют, в основном, средние показатели памяти с тенденцией к высоким. Группа студентов со средним уровнем восприятия имеет как высокие, так и средние показатели памяти в равной степени. Студенты с низким уровнем восприятия имеют так же высокие показатели памяти.

Таким образом, мы видим некую тенденцию: все студенты имеют высокие и средние показатели памяти. Низкие показатели памяти не встречаются в результатах исследования. Однако, чем выше уровень восприятия, тем более низкие показатели памяти мы можем наблюдать.

Зависимость показателей памяти от уровня восприятия следующая: чем выше уровень восприятия, тем более низкие показатели памяти мы можем наблюдать.

Для определения типа мышления мы использовали методику В. Г. Резапкиной. Она выделяет следующие типы мышления:

- предметно-действенное;
- абстрактно-символическое;
- словесно-логическое;
- наглядно-образное;
- творческое.

Первый тип мышления направлен на преобразование окружающего предметного мира, людям с этим типом легко даются прикладные профессии и профессии, требующие ручного труда.

Второй тип — абстрактно-символическое мышление. К такому типу относятся люди, работа которых связана с точными науками.

Словесно-логический тип. Люди с таким мышлением умеют легко выразить свои мысли и преподнести их другим.

Наглядно-образный тип присущ людям, тонко чувствующим красоту, они мыслят образно и много фантазируют. Профессия художника или дизайнера требует обладания именно этим типом мышления.

Творческий тип мышления свойственен практически каждому человеку и помогает добиться успеха в любой деятельности и находить выход из любых, даже нестандартных ситуаций.

Принимая во внимание то, что один человек может сочетать в себе несколько типов мышления, рассмотрим результаты. Общий уровень по всем типам мышления соответствует среднему значению. Стоит обратить внимание на то, что творческое мышление превалирует: высокий уровень встречается чаще, чем в других типах. Доминирует и предметно-действенное мышление. Словесно-логическое мышление имеет более низкие показатели. Еще более низкие результаты по показателю «наглядно-образное» мышление. Абстрактно-символическое мышление не является доминирующим ни у одного студента.

Интересными представляются результаты выявления доминирующего типа мышления у студентов с разным уровнем восприятия. Для выявления типа мышления мы рассматривали только высокие показатели мышления каждого студента. Низкие показатели мышления, являющиеся слабовыраженными, не учитывались.

У студентов с высоким уровнем восприятия наиболее высокие показатели имеет творческий тип мышления (36%), словесно-логический и наглядно-образный (по 17%), а так же предметно-действенный (12%).

Студенты со средним уровнем восприятия имеют в равной степени как предметно-действенный тип, так и словесно-логический.

Студенты с низким уровнем восприятия имеют предметно-действенный тип мышления в качестве доминирующего.

Заметна некая тенденция: с увеличением уровня восприятия, предметно-действенный тип мышления, характерный для всех студентов, расширяется к словесно-логическому. Мы наблюдаем рост наглядно-образного и творческого типов мышления как доминирующих, в связи с увеличением уровня восприятия.

Таким образом, выявлена зависимость характеристик компонентов профессионального развития будущих художников от уровня художественного восприятия.

Список литературы:

1. Зеер Э. Ф., Павлова А. М., Садовникова Н. О. Профориентология: Теория и практика. – М.: Академический проект; – 2004.
2. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. М.: Академия, 2004.
3. Поляков В. А. Технология карьеры. – М., 1995.
4. Пряжников Н. С. Психологический смысл труда. – М., Воронеж, 1997.
5. Резапкина Г. В. Психология и выбор профессии. – М.: Генезис, 2005.
6. Резапкина Г. В. Я и моя профессия. – М.: Генезис, 2004.
7. Туник Е. Е. Диагностика креативности. Методическое руководство. – М.: ИМАТОН, 1998.

*Plotnikova Tatiana Vasilievna, Volga region state university of service,
Associate professor of department «Social-cultural service»
E-mail: Tatfadeeva1981@yandex.ru*

Psychological and pedagogical conditions for formation in tolerance in children

Today, the multiethnic society of Russia, as well as the rest of the world, is rapidly changing. It is a process of population movement, such as emigration and re-emigration, stronger ethnic renaissance, increasing migration flows, internationalization of public life and intensification of integration processes, and many other changes. Even the regions where such processes have been almost null experience a significant upheaval in cultural identity.

Children appear to be the most vulnerable in this situation because due to some reasons they now have to live in a cultural environment that is foreign to them. Children of a different culture come across intolerance from the children of ethnic majority groups. In the book “Tolerance and legal culture of preschool children”, T. V. Makarova and G. F. Larionova¹ have written that although older children do not normally come into conflicts with people of different ethnicities, they face other manifestations of intolerance towards them, e. g., disdain, ridicule, insult, bullying, parody, ethnocentrism, prejudice and bias. All of them highlight some negative traits and qualities, fears etc. The authors note the following causes of these problems:

- Childish directness;
- Little life experience;
- Lack of knowledge about other ethnicities and their culture, lack of association with them;
- Childish indiscretion, etc.

Researching the formation of ethnic identity and tolerance in children, T. G. Stefanenko² observes that preschool children already attempt to judge ethnic groups. They have, albeit elementary, but emotional attitude. In addition, N. M. Lebedeva³ writes that children may express negative judgments about people whose ethnicity they are not able to identify with less generalization (stereotyping) about the whole group than adults are. This is because preschoolers often cannot accurately categorize people by their ethnicity. They may see similarity among people by drawing on one or two characteristics associated with ethnicity. They may not be able to identify many other characteristics. Besides, they are more prone to noticing differences between people than adults are and see fewer similarities.

Thus, because of the limited cognitive development of children, by the age of seven years old they almost inevitably have “negative attitudes toward social groups”, which are called prejudices⁴. These prejudices in children are not a miniature replica of adult bias because they reflect their own development and functioning. The result is that children are often more prejudiced than their parents.

Both the sides suffer from prejudices: those who are subjected to them and those who have them. Prejudices interfere with cognitive and emotional development

¹ Макарова Т. В., Ларионова Г. Ф. Толерантность и правовая культура дошкольников. – М.: ТЦ Сфера, 2008.

² Лебедева Н. М., Стефаненко Т. Г., Лунева О. В. Межкультурный диалог в школе. Кн 1. Теория и методология: Научное издание. – М.: Изд-во РУ ДН, 2004.

³ Лебедева Н. М., Лунева О. В., Стефаненко Т. Г. Тренинг этнической толерантности для школьников. – М.: «Привет», 2004.

⁴ Stephan W.G, Intergroup Relations//Handbook of Social Psychology/G. Lindzey & E. Aronson (Eds.). NY: Addison – Wesley, 1985. – Vol. III. – P. 599–658.

of the child's personality creating a distortion in the perception and processing of information.

So, in this case the situation in kindergartens may be called an ethnic conflict, where preschoolers of different ethnical groups may rarely engage in inter-ethnic contacts, have a low status in the different ethnic collective of children or they may not have friends among peers of other cultures, display indifference or aggressive attitude towards them.

This is why today socio-psychological services have to develop new strategies and approach of building a culture of tolerance in the younger generation, starting with preschool. This problem is of paramount importance in the area of the Middle Volga, with its inherent features such as multicultural, multi-ethnic societies, refugees and internally displaced persons.

Ethnic tolerance as a social perception phenomenon is described by N. M. Lebedeva, O. V. Lunyova and T. G. Stefanenko¹ as absence of negative attitudes towards other ethnic cultures.

Inter-ethnic tolerance is defined by A. P. Sadokhin² as a sense of respect towards other people, their traditions, values and achievements, awareness of otherness and acceptance of all ethnic and cultural diversity of the world. According to this scientist, a positive understanding of tolerance is achieved through understanding of its opposite notion — intolerance, which is based on the belief that your group, your system beliefs, your way of life are superior to all others. The main forms of manifestation of intolerance, as he relates, are insults, ridicule, expressed disdain; negative stereotypes, biases, prejudices, based on negative traits and qualities; ethnocentrism; discrimination by various factors; racism, nationalism, exploitation, fascism; xenophobia in the form ethnophobia, migrantophobia; desecration of religious and cultural monuments; expulsion, segregation, repression; religious persecution.

B. E. Riedon³, the author of the book "Tolerance is the Road to Peace", notes that tolerance is a value that is vital for realization of fundamental rights and human development in the world. He also describes intolerance in the human behavior as using slanderous, disgraceful or alienating language; negative stereotypes, ridicule, prejudice, looking for a "scapegoat", discrimination, ostracism (boycotting), persecution, desecration or damage, intimidation, exile, exclusion, segregation, suppression and violence.

¹ Лебедева Н. М., Лунова О. В., Стефаненко Т. Г. Тренинг этнической толерантности для школьников. – М.: «Привет», 2004.

² Садохин, А. П. Введение в теорию межкультурной коммуникации/А. П. Садохин. – М.: Высш. шк., 2005.

³ Риздон Б. Э. Толерантность – дорога к миру. М., 2001.

Tolerance in intercultural communication, according to L. G. Pochebut¹, means readiness of a person to perceive, understand and accept ethnic behavioral stereotypes of others, their manners, customs, interests and cultural values. With this regard, the author identifies three foundations of psychological readiness for interethnic communication:

The cognitive foundation, which includes knowledge and understanding of communicative symbols of one's own people and culture; knowledge and understanding of communicative symbols of other ethnic groups; recognition of equality between all people and their cultures.

The behavioral foundation consists of the following components:

- 1) Observing other people's actions, words, gestures, behavior in general; effective use of active listening, active vision and active feeling techniques.
- 2) The interpretation and understanding of the behavior of other people.
- 3) Conclusions and assessment of correctness and adequacy of one's own behavior in intercultural situations.

The emotional foundation consists of the following components:

- 1) Openness, natural character of one's own behavior, informing the partner on one's interests, values, norms, customs and traditions
- 2) A genuine interest in other peoples, their culture, values, traditions and behavioral patterns.
- 3) Emotional acceptance.

M. Orlova² defines tolerance as follows: helping people of different worldview, different appearance to live in peace side by side. She believes that the activities building tolerance in children should include:

1. The formation of the child's views towards themselves as of a unique, self-sufficient, unmatched person.
2. Development of understanding other people based on comparing one's self with them, highlighting similarities and differences.
3. Communication of knowledge about the world in accordance with the basic program (especially culture, life, lifestyle, family life, etc.).
4. Development of an active life position based on the following:
 - Children's awareness of their own needs (physical and spiritual), development of skills to meet them, not to the detriment of others;
 - Awareness of one's own opportunities, formation of skills to act in accordance with them, aspiration to develop the skills;

¹ Почебут Л. Г. Взаимопонимание культур: Методология и методы этнической и кросс-культурной психологии. Психология межэтнической толерантности. – СПб.: Изда-во С. – Петерб. ун-та, 2007.

² Орлова, М. Формирование толерантности у дошкольников/М. Орлова//Дошкольное воспитание. – 2003. – № 11. – С. 51–56.

- Awareness of one's strengths and weaknesses, criticism;
- Awareness of one's rights and responsibilities towards themselves and others;
- Formation of skills to defend one's own rights and to recognize the rights of others, tolerance, respect for tradition and culture of others;
 - In cooperation with children identification of rules and norms of the human society, (familiarization with the concepts of "rules", "laws", "norm", "needs", "traditions");
 - Developing the ability to assess one's actions and actions of other people, ability to make a choice and to decide, to listen to others, and to resolve problems in a friendly manner and without creating a conflict;
 - Better understanding of the importance and the value of every human life;
 - Interest in the life of others.

In modern science, there are five main socio-psychological methods of forming tolerance.

1. Formation of correct attributions in relation to the personality and human behavior.
2. Teaching communication free of bias and prejudice.
3. Prevention of prejudice.
4. Accurate and complete raising awareness in order to reduce intolerance to uncertainty.
5. Creating conditions for a close and mutually beneficial cooperation between prejudiced groups.

Based on that, A. P. Sadokhin identifies the following main goals of tolerant education:

- 1) Deep and comprehensive knowledge of one's own culture of as a prerequisite for integration into other cultures;
- 2) Formation of the perception on the diversity of cultures in the world and development of positive attitudes towards cultural differences;
- 3) Creation of conditions for integration into other cultures;
- 4) Formation and development of skills of effective interaction with different cultures;
- 5) Development of friendly, tolerant and humane inter-ethnic communication.

In the education and formation of a tolerant attitude towards other cultures, A. P. Sadokhin defines the following elements.

- 1) General introduction into the culture of a country
 - a) Awareness of the factors that make this culture unique, and the distinctive features of one's own culture, which may help to have successful communication with the representatives of other cultures;
 - b) Search for opportunities to gain experience of intercultural interaction with the representatives of a foreign culture in a familiar situation in order to feel the speciality of this interaction and the cultural differences.

- 2) Language training
- 3) Specialized cultural training:
 - a) Collecting and studying information on cultural peculiarities of the country;
 - b) Preparing for the inevitable cultural shock;
 - c) Obtaining the practical advice from people who are familiar with the culture of the country;
 - d) Obtaining additional information from tourist guidebooks.

According to P. V. Stepanova¹, psychological and pedagogical conditions for formation of ethnic tolerance must meet the following requirements: being adequate regarding age peculiarities and fostering a value-based relation towards other people, overcoming one's own ego-centric systems, reducing the impact of social stereotypes and sociocultural prejudices, being free in self-determination in the process of interaction with teachers and other children. Accordingly, he identifies six basic psycho-pedagogical conditions:

1. Organizing meetings with students of other cultures in a specially prepared, pedagogically favorable environment, which should be attractive and valuable for a teenager.

2. Voicing the problems of the teenager's relation towards representatives of other cultures. Voicing the problems means simulation of a problematic situation in order to identify possible inconsistencies in people's relation towards other cultures, which allows them to discover and overcome their own stereotypes, prejudices, culture-centrism which perhaps previously were not known to them.

3. The third main condition is organizing problem discussions.

4. The fourth main condition is organizing the process of teenager's reflection on the attitude toward people of other cultures.

5. Assisting students in mastering their ability to think critically, engaging in a dialogue, analyzing their own and other people's point of view.

6. The formation of tolerance in schoolchildren and teenagers is also conditioned by the teacher's own attitude.

E. V. Bryantseva² identifies conditions the following psychological conditions forming ethnic tolerance in younger schoolchildren:

1. Emotional focus of the educational process.

2. Consideration of age and individual characteristics of children.

3. Empathetic nature of the educational process

¹ Степанов, П. В. Педагогические условия формирования толерантности у школьников-подростков: диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 Москва, 2002 - 178 с

² Брянцева, Е. В. Педагогические условия воспитания толерантности у младших школьников : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 Карачаевск, 2005 - 200 с

4. Need for reflection and, as a result, higher tolerance.
5. Psychological and pedagogical support service.
6. Experiencing warm family relationships.
7. Attention to contradictions in the child's psyche, i. e. trust and obedience to authority, etc.

Pedagogical conditions also include:

1. Systematic activation of cognitive and educative work in order to develop of tolerance in younger students.
2. Inclusion of ethno-regional material in all the taught subjects.
3. Organization of tolerance developing environment
4. Availability of specialized supplementary curricula teaching tolerance.
5. Higher emphasis on the problems of moral education in extracurricular activities,
6. Initiation of the use of materials teaching nonviolence in all school subjects.
7. Creation of warm emotional relations during lessons and extracurricular activities.

T. G. Melnik¹ described her understanding of organizational and pedagogical conditions of dialogue between cultures as a factor of teaching tolerance to students.

1. The dialog of cultures should be the most important principle in the organization of the educational process.

2. The dialog of cultures should promote self-determination of an individual student in today's socio-cultural life.

3. The dialog of cultures as a factor of teaching tolerance to students is realized by an activity-based approach.

4. To implement the dialog of cultures as a factor of teaching tolerance to students, there is a need for a system for monitoring its performance.

The implementation of the first condition involves the creation of a system of interaction between all the chains of the institution with one coordinating center.

For the implementation of the second condition, the dialogue of cultures should form a system of values in students and contribute to a value-based self-determination of an individual. The implementation of the third condition requires the involvement of students into the dialogue of cultures in the process of joint activities. In secondary schools and boarding schools, the use of activity-based approach in the organization of the dialogue of cultures involves the use of all the opportunities of modern communication, including informational technologies. The implementation of the

¹ Мельник, Т. Г. Организационно-педагогические условия воспитания толерантности учащихся в учреждениях интернатного типа на основе диалога культур : : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.01/Мельник Татьяна Геннадьевна; [Место защиты: Моск. гос. ун-т культуры и искусств] Москва, 2008 - 225 с.

first, second and third organizational and pedagogical conditions is impossible without meeting the fourth condition of the dialogue of cultures as a factor of effectiveness teaching of tolerance to students, which is creating a system to monitor the performance of the whole system.

According V.L. Litvinova¹, the social and psychological conditions for the formation of interethnic tolerance has three main elements:

- the public and state element (elimination of ethnic intolerance determinants from the specific characteristics of the society and support of the development of inter-ethnic tolerance in social and political institutions that have a significant impact on formation of public opinion and forming value-based normative foundation of individual behavior);
- the group element (developing the norms of public tolerance to ethnic differences),
- the individual element (individual assimilation of ethnic difference resilience norms).

M.K. Okсуzyan² describes the following conditions for the formation of interethnic tolerance:

- public and state regulation of educational and cultural institutions, non-governmental organizations, mass media and the family for the formation of inter-ethnic and intercultural tolerance;
- attention to the characteristics of ethnic relations in the formation of ethnic tolerance;
- attention to the teaching of special characteristics of different categories of the population;
- focus on the development of national cultures and languages of the ethnicities living in the Russian Federation;
- focus on education promoting the peaceful resolution of interethnic disagreements and conflicts;
- focus of education against racist, nationalist propaganda and religious hate;
- focus of education on promoting equality of peoples and national minorities of the country, as well as equality of rights and freedoms of a human and a citizen, regardless of their race, nationality, language, attitude towards religion;
- reliance on the positive relationships between the ethnicities and religions of the country;

¹ Литвинова, В.Л. Социально-психологические условия формирования межэтнической толерантности российской молодежи: диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.05 Москва, 2007 - 214 с.

² Оксузян, М.К. Педагогические условия формирования межэтнической толерантности у старшеклассников: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 Армавир, 2004 - 223 с.

- humane and respectful attitude towards people of different ethnicities and races, towards their historical heritage, culture and traditions;
- educational combining of national, civic, patriotic and universal values;
- focus of education on understanding and cooperation between people, nations, races, ethnic and religious groups;
- inculcation in each new generation of national self-determination open to learning the values of other ethnicities;
- contribution to the prevention and friendly settlement of interethnic conflicts;
- educational attention to different religious backgrounds of people;
- educational attention to national and cultural needs of scattered ethnical settlements and national minorities;
- promotion of the rights of refugees and internally displaced people, migrants, considering their national and cultural distinctions;
- promotion of mastery of the Russian language as a means of international communication and approximation of the Russian and CIS ethnicities.

Thus, having analyzed the sources, one may identify the main psychological and pedagogical conditions for the formation of tolerance in children, such as:

- organization of tolerance developing environment;
- inclusion of ethnic regional materials in all classes.
- creation of a curriculum that takes into account adequate age characteristics of children and contributes to the formation of value-based attitude towards other people, resolving one's own egocentric beliefs, reducing the impact of social stereotypes and sociocultural prejudices.

References:

1. Stephan W.G, Intergroup Relations//Handbook of Social Psychology/G. Lindzey & E. Aronson (Eds.). NY: Addison – Wesley, 1985. – Vol. III. – P. 599–658.
2. Брянцева, Е. В. Педагогические условия воспитания толерантности у младших школьников:: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 Карачаевск, 2005–200 с
3. Лебедева Н. М., Лунова О. В., Стефаненко Т. Г. Тренинг этнической толерантности для школьников. – М.: «Привет», 2004.
4. Лебедева Н. М., Стефаненко Т. Г., Лунова О. В. Межкультурный диалог в школе. Кн 1. Теория и методология: Научное издание. – М.: Изд-во РУ ДН, 2004.
5. Литвинова, В. Л. Социально-психологические условия формирования межэтнической толерантности российской молодежи:: диссертация ... кандидата психологических наук: 19.00.05 Москва, 2007–214 с
6. Макарова Т. В., Ларионова Г. Ф. Толерантность и правовая культура дошкольников. – М.: ТЦ Сфера, 2008.

7. Мельник, Т. Г. Организационно-педагогические условия воспитания толерантности учащихся в учреждениях интернатного типа на основе диалога культур:: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01/Мельник Татьяна Геннадьевна; [Место защиты: Моск. гос. ун-т культуры и искусств] Москва, 2008–225 с
8. Оксужян, М. К. Педагогические условия формирования межэтнической толерантности у старшеклассников:: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 Армавир, 2004–223 с
9. Почебут А. Г. Взаимопонимание культур: Методология и методы этнической и кросс-культурной психологии. Психология межэтнической толерантности. – СПб.: Изд-во С. – Петерб. ун-та, 2007.
10. Риздон Б. Э. Толерантность – дорога к миру. М., 2001
11. Садохин, А. П. Введение в теорию межкультурной коммуникации/А. П. Садохин. – М.: Высш. шк., 2005.
12. Степанов, П. В. Педагогические условия формирования толерантности у школьников-подростков:: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 Москва, 2002–178 с
13. Формирование толерантности у дошкольников//Дошк. воспитание. – 2003. – № 11.

Section 4. Sports Psychology

*Barankin Sergey Uryevitch,
Moscow Humanitarian University M. A. Sholokhov,
Associate Professor, the Faculty of Psychology
E-mail: sbarankin@yandex.ru;*

*Strelkov Vladimir Ivanovitch,
Metropolitan Small Business Academy (Moscow),
Professor, Doctor of Psychology, rector
E-mail: arbsvi@mail.ru*

Operative image of the sports situation

*Баранкин Сергей Юрьевич,
Московский государственный гуманитарный
университет, имени М. А. Шолохова
доцент, факультет психологии
E-mail: sbarankin@yandex.ru;*

*Стрелков Владимир Иванович,
Столичная Академия малого бизнеса (Москва),
профессор, доктор психологических наук, ректор
E-mail: arbsvi@mail.ru*

Оперативный образ спортивной ситуации

Вторая половина прошедшего столетия ознаменовались расцветом общепсихологического знания, которое представило целый ряд содержательных исследований, в частности, направленных на изучение оперативного образа ситуации. Данный вопрос стал особенно актуальным в связи с ростом достижений и ожесточением конкуренции на спортивных аренах. Спорт вынужденно обратился к психологии как источнику дополнительных ресурсов, которые можно было бы использовать в повышении эффективности спортивной деятельности.

Один из источников — инженерная психология, лучшие времена которой совпали с расцветом авиации и космонавтики, а одним из наиболее заметных достижений было исследование оперативного образа¹. Как было установлено, оперативный образ сопровождает деятельность во всех случаях, когда имеет место дефицит времени и дефицит информации. В настоящей статье выдвигается идея формирования оперативного образа ситуации как обязанного синтезу информации, доставленной из памяти, с информацией, полученной посредством внимания из внешней среды.

Исходный тезис гласит, что в спортивной деятельности имеют место произвольные и рефлекторные движения², которые обслуживаются мотонейронами с отходящими от них двигательными аксонами. Любое отдельное мышечное волокно контролируется только одним мотонейроном, но один мотонейрон может контролировать много мышечных волокон с помощью разветвлений своего аксона. В спортивной деятельности значение имеет соотношение работы крупных и мелких групп мышц, а также онтогенез становления системы движений. Предполагается, что профессиональное мастерство в спорте находится в прямой зависимости от уровня физического развития, имея в виду наличие особых двигательных прототипов любой умственной способности³. Перефразируя В. С. Мухину⁴, можно сказать, что прогрессивные виды движений и действий успешно формируются только при постоянном внимании к ним субъекта деятельности.

В раннем онтогенезе выделяются следующие целостные виды движений: хватание, манипулирование, ползание, ходьба. Названный вторым вид движений для психологии спорта представляет наибольший интерес. Как указывает В. С. Мухина⁵, манипулирование предметами у младенца складывается поэтапно: схватывание предметов по порядку; размахивание, толкание, сжатие предметов; направленность на изменения, которые возникают при действии с предметом; манипулирование одновременно двумя предметами, попадание предметом в определенное место или приведение двух предметов в определенное взаимное положение. В целом, манипулирование состоит в переходе от направленности на предмет к направленности на результат и в дальнейшем усложнение достигае-

¹ Ошанин Д. А. Концепция оперативности отражения в инженерной и общей психологии/ Инженерная психология. Теория, методология, практическое применение. М.: Наука. 1977. - С. 134-149.

² Бернштейн Н. А. Биомеханика и физиология движений. – М.: Изд-во «Институт практ. психологии», Воронеж: «МОДЭК», 1997. – 608 с.

³ Рогов М. С. Проблемы теории памяти. - М.: Высшая школа, 1977.- 181 с.

⁴ Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. – М.: Издательский центр «Академия», 1997. – 456 с.

⁵ Там же.

мых результатов¹. С точки зрения теории построения движений Н. А. Бернштейна манипуляция — это активность преимущественно на уровнях С и Д. Предпочтения же педагога смещаются на уровень Е, где доминирует речь.

В переложении на язык двигательных способностей манипуляция означает переход от локальных действий с предметом, осуществляющихся на уровне ощущений, к составлению категориального представления о нем, с последующей организацией восприятия, обеспечивающего непосредственную ориентировку в ситуации. В пространстве движений обнаруживается общий алгоритм формирования учебных навыков, которые вначале очень медленно, «ползком» очерчивают круг изучаемого движения во всем пространстве вида спорта. Затем в прямолинейном движении, «ходьбой» прокладываются маршруты внутри очерченных радиальных границ. После этого на маршрутах выделяются, «схватываются» отдельные, наиболее значимые пункты, «узлы» изучаемого движения, которые в заключительном действии манипулирования связываются в неповторимый узор соревновательного действия.

Мы же, следуя понятийному подходу к спортивной деятельности², используем метод содержательного моделирования, который произведен от теории развивающего обучения В. В. Давыдова³. Суть предлагаемого подхода основывается на понятии как локальной единице культуры, подобной сенсорной психике природы. При этом сенсорная психика контролирует то, что называется поверхностью сознания, тогда как понятие позволяет проникнуть сразу в его глубину⁴. Если рассматривать понятие как культурный стимул, то его первоначальное воздействие на психику определяется глубиной сознания, откуда по механизму ассоциации добывается первичная генетическая информация, связывающаяся с предметным аналогом поверхности.

Местом, откуда извлекается информации, являются высшие слуховые центры, находящиеся в височных зонах мозга и несущие ответственность за общую оценку переживаемых индивидом эмоций, и, кроме того, участвующие в регуляции высших эмоций, опосредствованных речевым мышлением. Память, по Л. М. Веккеру⁵, относится к сквозным психическим характеристикам менталитета, охватывающая целостный континуум прошлое-настоящее-будущее. Отсюда — ее образное обозначение как «кошелек» (Дж. А. Миллер, 1956) или «хранилище» (Аткин-

¹ Данилова Н. Н. Психофизиология. – М.: Аспект Пресс, 1999. – 373 с.

² Стрелков В. И., Баранкин С. Ю., Сафощин А. В. Инновационная педагогика и психология в спорте. – М.: РАМОС, 2013. – 378 с.

³ Давыдов В. В. Теория развивающегося обучения. М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.

⁴ Аллавердов В. М. Сознание как парадокс. – СПб.: «Изд-во ДНК», 2000. – 518 с.

⁵ Веккер Л. М. Психические процессы. Т. 1. Ощущение и восприятие. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1974. – 378 с.

сон и Шифрин, 1968). В классическом определении память звучит, как «запоминание, сохранение и последующее воспроизведение индивидом его опыта»¹.

Память рассматривается в различных контекстах: нормы и патологии; времени; аналитического и синтетического подходов; теории познания². Интерес к ней связан с научением, где след памяти, сформированный в результате его реализации, носит название энграммы. Временная организация следа памяти подразумевает последовательность развития во времени качественно разнородных процессов, приводящих к фиксации приобретенного опыта. К структурам головного мозга, вероятнее всего связанным с памятью, относят мозжечок, миндалину и кору больших полушарий.

Для педагогической деятельности наибольшее значение имеет введенное Д. О. Хеббом разделение памяти на кратковременную и долговременную, а также опыты Л. Сквайра и С. М. Зола³ по процедурной и декларативной памяти. При этом процедурной памяти приписывается «ответственность» за фиксацию автоматизированных навыков, а декларативной — способность хранить знания о событиях и фактах. В то же время *U-образный* вид кривой, которая получается при исследовании продуктивности памяти, свидетельствует, что ее устройство есть «хранилище» ощущений, откуда по ассоциации поступивший через слух сигнал и извлекает единицу опыта. Тогда строение памяти можно выразить в терминах триады, на которую указывают многие исследователи, но в несколько иной последовательности: сенсорный регистр, долговременная память (ДВП), кратковременная память (КВП)⁴. При этом долговременная память при дефиците представлений выступает «слабым звеном», которое необходимо компенсировать средствами мнемического ряда: влечения, потребности, функции. Таким образом, память, в нашем понимании, есть «убежище» для хранения информации, которая касается всего потенциального спортивного поля, главной фигурой на фоне которого выступает двигательная функция.

Двигательный компонент общей психической организации («темное мышечное чувство», по И. М. Сеченову) есть интегральное явление, обеспечивающее работу менталитета и восприятия в комплексе временно-пространственных характеристик. Отсюда любой сложнокоординированный двигательный акт складывается из безусловнорефлекторных и условнорефлекторных элементов. Классические представления о построении движений даны в работах Н. А. Берн-

¹ Психологический словарь. - М.: Педагогика, - Пресс, 1997. - 440 с.

² Рогов М. С. Проблемы теории памяти. - М.: Высшая школа, 1977.- 181 с.

³ Squire K., Zola S.M. (1996). Structure and function of declarative and nondeclarative memory systems//Proc. Natl. Acad. Sci. USA. Vol. 93. P. 1315.

⁴ Солсо Р.А. Когнитивная психология. - М.: Тривола, 1996.- 600 с.

штейна¹, который рассматривает регуляцию движений как складывающуюся на пяти уровнях: А — палео-кинетических регуляций; В — синергий (мышечно-суставных увязок); С — пространственного поля; D — действий (предметных действий, смысловых цепей и т. п.); Е — группа высших кортикальных уровней символических координаций (письма, речи и т. п.).

Второй уровень — пространственного поля — психологически обеспечивает перцептивную обработку принятого к анализу объекта, который исследуется с различных сторон, что называется, «вручную». Подобный феномен в особенности характерен для детей 3–4 лет, которые методично разбирают до винтика машины, куклы, другие игрушки. Делается это для того, чтобы постичь индивидуальный смысл объекта, причем этот смысл тотальный, поскольку исследование руками — долговременный процесс, вынуждающий пройти по всему периметру данного предмета. Посредником выступает внимание, точнее, такое его свойство как объем.

Внимание — это такое психическое явление, которое осуществляет контроль над внешней средой с соответствующей корректировкой поведения, вынужденно согласующегося с условиями и ситуацией. Внимание здесь играет роль фактора поиска и селекции информации в ее предметном выражении, с детальным обследованием отдельных объектов². По определению, внимание — это «сосредоточенность деятельности субъекта в данный момент времени на каком-либо реальном или идеальном объекте (предмете, событии, образе, рассуждении и т. д.)»³. Отсюда избирательность называется базовой характеристикой внимания, наряду с объемом, устойчивостью, распределением и переключением.

В феноменологии внимания выделяют произвольную, непроизвольную и поллепроизвольную активность⁴, нервную модель стимула (Е. Н. Соколов, 1995), негативность рассогласования⁵ и др. В определениях разновидностей внимания говорится, что *непроизвольное внимание* — это быстрая и правильная ориентация в постоянно меняющихся условиях среды, в выделении тех ее объектов, которые могут иметь в данный момент наибольший жизненный смысл. *Произвольное внимание* — выражение активности личности, при котором интересы носят опосредствованный характер (это интересы цели, результата деятельности). *Поллепроизвольное внимание* — длительная высокая сосредоточенность, с которой

¹ Бернштейн Н. А. Биомеханика и физиология движений. — М.: Изд-во «Институт практ. психологии», Воронеж: «МОДЭК», 1997. — 608 с.

² Регух Л. А. Практикум по наблюдению и наблюдательности. — СПб.: Питер, 2001. — 416 с.

³ Психологический словарь. — М.: Педагогика, Пресс, 1997. — 440 с.

⁴ Данилова Н. Н. Психофизиология. — М.: Аспект Пресс, 1999. — 373 с.

⁵ Naatanen R. (1992). Attention and brain function. New Jersey: Erlbaum Associates.

связывается наиболее интенсивная и плодотворная умственная деятельность, высокая производительность всех видов труда¹. Последний вид мы бы назвали надпроизвольным вниманием, учитывая, что его интерес связан с содержанием и процессом самой деятельности. Дело в том, что внимание, согласно исследованиям, имеет ту же самую структуру, что и память, только в обратном виде — \cap —подковообразной кривой², где на периферии расположились непроизвольное и послепроизвольное внимание.

В аргументации обратимся к трем моделям внимания — Д. Бродбент³, А. М. Трисман⁴, Ж. А. Дойч и Д. Дойч/Норман⁵. Все они, используя информационный подход, занимались исследованием слуха, придерживаясь положения, что способность фокусироваться на одном сообщении и затормаживать обработку информации из другого сообщения является важным свойством, позволяющим человеку обрабатывать ограниченное количество информации без перегрузки механизмов обработки⁶. Две первые теории строились на моделях избирательного внимания. В частности, Д. Бродбент, предложил модель фильтрации, где по методике дихотического слушания испытываемому одновременно на два уха подавалась различная информация. Оказалось, что в этом случае действует «канал с ограниченной пропускной способностью», тождественный непроизвольному вниманию и позволявший воспроизвести информацию, поданную только на одно ухо.

В другом исследовании — А. М. Трисман — вводился механизм делителя или «перцептивного фильтра», который позволял включить и второй канал, в переключении с первым обеспечивающий работу со смысловым содержанием сообщения. Иными словами, начинало работать произвольное внимание, которое существенно расширяло круг информации, поскольку к физическим характеристикам сообщения добавлялся его смысл.

Альтернативой фильтрации стала модель уместности процесса отбора Ж. А. Дойч и Д. Дойч/Норман. Согласно модели анализ ранее встречавшегося материала, ожидания, правила, восприятия определяет класс событий, полагаемых наиболее уместными. В теории Е. Н. Соколова они называются «нервной

¹ Психологический словарь. - М.: Педагогика, - Пресс, 1997. - 440 с.

² Солсо Р. А. Когнитивная психология. - М.: Тривола, 1996.- 600 с

³ Бродбент Д. Внимание и восприятие речи // Восприятие. Механизмы и модели. - М.: Мир, 1974. - С. 37-46.

⁴ Treisman A. M. (1969). Strategies and models selective attention. Psychological Review, 76, p. 242-299.

⁵ Восприятие: Механизмы и модели. - М.: Мир, 1974. - 368 с.

⁶ Солсо Р. А. Когнитивная психология. - М.: Тривола, 1996.- 600 с.

моделью стимула», которая антиципирует, подготавливает предстоящие объекты внимания, делая их «уместными».

Механика «замены» первичных и вторичных фильтров на уместность была установлена в исследовании потенциалов, связанных с событиями (ПСС), которые изучал Р. Наатанен¹. В ситуациях привлечения и отвлечения внимания, которые были связаны с реакцией на «стандартные», часто появляющиеся и на «девиантные», редкие стимулы, он обнаружил специальную мозговую волну, названную *негативным рассогласованием* (НР), характеризующую процессы предвнимания. Она выражает степень несовпадения девиантного стимула (редко повторяющегося) со следом в памяти от стандартного стимула (часто повторяющегося)². Появляющийся «интенционный провал» заполняется «уместным», основанным на «нервной модели стимула» возбуждением, компенсирующим издержки фильтрации. Данный экспериментальный факт подтверждает гипотезу о работе сознания в диапазоне между услышанным и сказанным, где неравноценность отношений «стандартного» тренера и «девиантного» спортсмена выливается в \cap — подковообразную кривую работы их внимания друг к другу. Для нас же важно, что внимание действительно «наводит мосты» по уже имеющимся мнемическим «опорам», причем в отличие от памяти, где «слабым местом» было центральное звено, в интенции проблему составляют латеральные «пролеты». Таким образом, память и внимание составляют две «половинки» складывающегося образа, каждая из которых в отдельности рискует значительными потерями информации из-за открытости среде, внутренней или внешней.

Теперь можно понять уникальность формирования оперативного образа, который Д. А. Ошанин относил к одному из самых сложных феноменов общей психологии³. По Д. А. Ошанину, **оперативность психического отражения, т. е. гибкая переключаемость с отражения одних свойств объекта на другие его свойства в зависимости от характера и задач действия, стала одной из фундаментальных особенностей отражения человеком действительности**. Если данное положение приложить к спортивной деятельности, то мы получаем механизм эффективного управления в спорте. Остается оснастить его методически, что мы и сделали в коллективной монографии «Иновационная педагогика и психология в спорте»⁴.

¹ Naatanen R. (1992). Attention and brain function. New Jersey: Erlbaum Associates.

² Данилова Н. Н. Психофизиология. – М.: Аспект Пресс, 1999. – 373 с.

³ Ошанин Д. А. Концепция оперативности отражения в инженерной и общей психологии/ Инженерная психология. Теория, методология, практическое применение. М.: Наука. 1977. - С. 134–149.

⁴ Стрелков В. И., Баранкин С. Ю., Сафощин А. В. Иновационная педагогика и психология в спорте. – М.: РАМОС, 2013. - 378 с.

Список литературы:

1. Barankin S, Strelkov V. Operative image of the sports situation//Proceedings of the 2nd European Conference on Education and Applied Psychology. «East West» Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH. Vienna. 2014. P. 112–117.

Section 5. Work Psychology

*Zdorovtseva Elena Vladimirovna,
Don State Technical University Institute
of Service and Business (branch) DSTU in Shakhty
Student of Department of Psychology
E-mail: depresuchka@rambler.ru*

*Kulintseva Yulia Sergeevna,
Don State Technical University Institute
of Service and Business (branch) DSTU in Shakhty
PhD in Psychology, Department of Psychology
E-mail: kulinceva11@mail.ru*

The relationship between professional features and individually-typological features of personality of students-programmers

*Здоровцева Елена Владимировна, Институт сферы обслуживания
и предпринимательства (филиал) ДГТУ в г. Шахты
студентка направления подготовки «Психология»
E-mail: depresuchka@rambler.ru*

*Кулинцева Юлия Сергеевна, Институт сферы обслуживания
и предпринимательства (филиал) ДГТУ в г. Шахты
к.психол. н., доцент кафедры «Психология и педагогика»
E-mail: kulinceva11@mail.ru*

Взаимосвязь особенностей профессиональной деятельности и индивидуально-типологических свойств личности студентов-программистов

В настоящее время проблема становления личности профессионала и качественной подготовки молодых специалистов приобретает все большую актуаль-

ность и значение. Сегодня для успешной самореализации в профессии необходимы не только полученные в процессе учебной деятельности теоретические знания, но и наличие индивидуально-типологических свойств, соответствующих особенностям конкретной профессиональной деятельности и способствующих наиболее полной реализации будущего специалиста и становлению его как профессионала.

Осуществляя профессиональный выбор, человек опирается на многие факторы: мнение значимых других, востребованность специальности на рынке труда, уровень ее оплаты, доступность образовательного учреждения, в котором можно ее получить. Кроме того, особую значимость приобретают имеющиеся интересы, склонности и способности, в связи с чем, актуальной становится проблема диагностики профпригодности. Учет индивидуально-типологических свойств личности на этапе выбора профессии способствует повышению эффективности будущей профессиональной деятельности, профилактике профессиональных стрессов, уменьшает риск возникновения синдрома эмоционального выгорания.

Проблеме индивидуально-типологических особенностей личности уделяли существенное внимание в своих работах такие ученые, как Е. П. Ильин, Е. А. Климов, Е. С. Романова и др. В ряде исследований были получены доказательства того, что выраженность тех или иных свойств личности может влиять на профессиональное самоопределение.

В психологической науке представлены многочисленные исследовательские работы, посвященные различным аспектам становления личности профессионала. В частности, В. Г. Лоос отмечает, что люди, избравшие профессию, не приняв во внимание свои склонности и способности, не учитывающие соответствие требованиям, предъявляемым к данному виду деятельности, работают с меньшей производительностью, испытывают неудовлетворенность своей трудовой деятельностью и профессиональную некомпетентность¹.

Е. А. Климов разработал следующую классификацию профессий для профориентации:

— по объекту труда: человек — человек, человек — художественный образ, человек — знаковая система, человек — техника, человек — живая природа;

— по целям: гностические, преобразующие и изыскательские;

— по основным средствам труда: профессии ручного труда, машинно-ручного труда, профессии, связанные с применением автоматизированных и автоматических систем, профессии, связанные с преобладанием функциональных средств труда;

— по условиям труда: работа в условиях микроклимата, близких к бытовым; работа, связанная с пребыванием на открытом воздухе в любую погоду; работа

¹ Лоос В. Г. Промышленная психология. Киев: Техніка, 1974. – 232 с., с. 93.

в необычных условиях; работа в условиях повышенной моральной ответственности за жизнь, здоровье людей, большие материальные ценности.

В соответствии с классификацией Е. А. Климова, профессия программиста относится к типу «Человек — знаковая система», класс профессии — изыскательский, она связана с функциональными средствами труда в бытовых условиях труда.

Е. П. Ильин считает, что «интересующиеся профессией типа «человек — знаковая система» показали большую выраженность ригидности поведения и стойкости аффекта ...»¹.

Деятельность программиста направлена на разработку программного обеспечения, перевод алгоритмов решения на формализованный машинный язык, компьютерных программ на основе математических моделей, составлением вычислительных схем методов решения задач. Кроме того, в функции этого специалиста входит определение вводимой в машину информации, ее объема, методов контроля производимых операций, проверка и отладка типовых и стандартных программ, выполнение работ по унификации и типизации вычислительных процессов, создание каталогов стандартных программ, проектных работ. Таким образом, помимо творческого процесса программист занимается также и рутинной, однообразной работой.

Е. С. Романова считает, что для успешного освоения данной профессии человеку необходимо отвечать следующим требованиям: обладать развитым логическим мышлением, способностью анализировать ситуацию, иметь высокий уровень развития концентрации, устойчивости и распределения внимания, быть терпеливым, аккуратным, настойчивым, ответственным, усидчивым, кроме того, он должен уметь работать в команде и сотрудничать с другими специалистами².

В целях изучения взаимосвязи особенностей профессиональной деятельности и индивидуально-личностных особенностей студентов программистов нами было проведено исследование преобладающего типа темперамента у студентов, обучающихся по специальности «Прикладная информатика в экономике».

В качестве гипотезы нами было выдвинуто предположение о том, что сфера деятельности программистов характеризуется четкой регламентацией деятельности, высоким уровнем концентрации внимания, аккуратностью, усидчивостью, склонностью к анализу, низкой импульсивностью, что находит отражение в типе темперамента флегматика.

В качестве методов исследования были выбраны: опрос, наблюдение, статистическая обработка результатов анкетирования. Респондентами выступили 46 студентов следующих вузов: ЮРГТУ (г. Шахты), ИСОиП (филиала)

¹ Ильин Е. П. Работа и личность. Трудоголизм, перфекционизм, лень. СПб.: Питер, 2011. – 224 с., с. 25.

² Романова Е. С. 99 популярных профессий. Психологический анализ и профессиограммы. 2-е изд. СПб.: Питер, 2003. – 464 с: ил., с. 290–294.

ДГТУ (г. Шахты), из них мужчин — 30, женщин — 16; возрастной диапазон — от 18 года до 26 лет. Были использованы следующие методики: «Определение преобладающего типа темперамента» (методика А. Белова), «Оценка уровня общительности» (тест В. Ряховского), «Опросник для исследования уровня импульсивности» (методика В. Лосенкова).

Качественный анализ результатов исследования показывает, что у 41% опрошенных было выявлено преобладание флегматического типа темперамента (см. рис. 1). Человек с флегматическим типом темперамента характеризуется сравнительно низким уровнем активности поведения, новые формы которого вырабатываются медленно, но являются стойкими. Он обладает медлительностью и спокойствием в действиях, мимике и речи, ровностью, постоянством, глубиной чувств и настроений, настойчивостью и упорством, редко выходит из себя, не склонен к аффектам, доводит дело до конца, ровен в отношениях, в меру общителен.

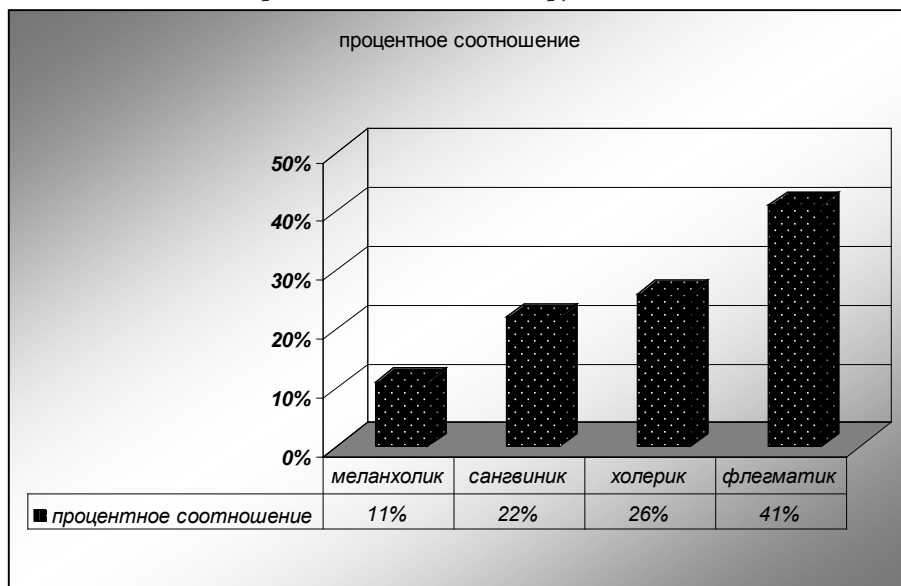


Рис. 1. Результаты исследования темперамента по методике А. Белова «Определение преобладающего типа темперамента»

Флегматик может характеризоваться как положительными чертами — выдержкой, глубиной мыслей, постоянством, основательностью, так и отрицательными — вялостью, безучастностью, ленью и безволием, бедностью и слабостью эмоций, склонностью к выполнению одних лишь привычных действий.

Исходя из описания преобладающего флегматического типа темперамента, мы предположили, что респонденты должны обладать низким уровнем импульсивности. Импульсивность — черта характера, выражающаяся в склонности

действовать без достаточного сознательного контроля, под влиянием внешних обстоятельств или в силу эмоциональных переживаний. Но данная гипотеза подтвердилась лишь частично, поскольку у подавляющего большинства опрошенных (96%) был выявлен средний, умеренный уровень импульсивности (см. рис. 2).

Приведенное описание соответствует требованиям, предъявляемым к специалисту, работающему в области программирования.

Анализ результатов исследования уровня общительности по методике В. Ряховского «Оценка уровня общительности» показал, что большинство респондентов (33%) обладают высоким уровнем общительности (см. рис. 3).

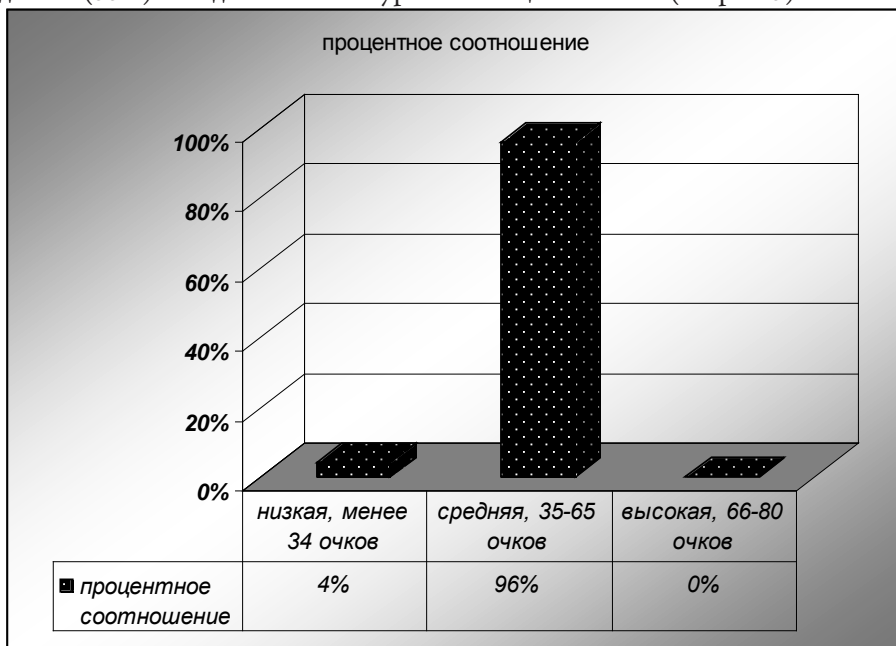


Рис. 2 Результаты исследования уровня импульсивности по методике В. Лосенкова «Опросник для исследования уровня импульсивности»

Согласно классификатору данной методики, испытуемые, набравшие 9–13 очков, весьма общительны, любят высказываться по разным вопросам, охотно идут на контакт с новыми людьми, не отступают от решения серьезных проблем.

Из 13 респондентов, обладающих холерическим типом темперамента, 8 человек положительно ответили на вопрос «Вам кажется, что Вы еще не нашли себя?», что говорит о том, что их профессиональное становление находится в стадии развития.

Таким образом, подводя итог проделанной работе, можно сделать вывод, о том, что первоначальная гипотеза о том, что существует связь между типом темперамента, определенными личностными характеристиками и выбором профессии, подтвердилась.

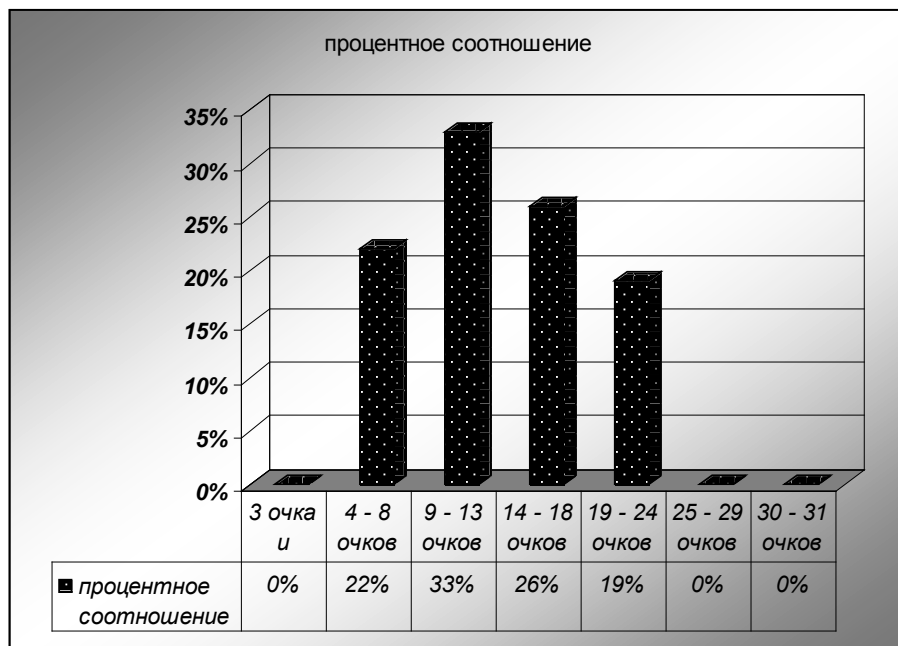


Рис. 3 Результаты исследования уровня общительности по методике В. Ряховского «Оценка уровня общительности»

Данное исследование имеет практическое значение, его результаты могут быть использованы в профориентационной работе среди учащихся общеобразовательных учреждений, в целях повышения которой нами рекомендуется учитывать индивидуальные интересы, склонности, а также индивидуально-личностные особенности будущих молодых специалистов. На наш взгляд с целью повышения личностной и профессиональной эффективности молодого специалиста представителям образовательных учреждений рекомендуется внедрять в деятельность с учащимися различные программы, способствующие комплексному выявлению и развитию профессионально-важных качеств, с помощью социально-психологических тренингов, введения профильных классов и т. д.

Список литературы:

1. Ильин Е. П. Работа и личность. Трудоголизм, перфекционизм, лень. СПб.: Питер, 2011. – 224 с., с. 25.
2. Лоос В. Г., Промышленная психология. Киев: Техніка, 1974. – 232 с., с. 93.
3. Романова Е. С. 99 популярных профессий. Психологический анализ и профессиограммы. 2-е изд. СПб.: Питер, 2003. – 464 с.: ил., с. 290–294.

Section 6. Management Psychology

*Gurieva Svetlana Dzahotovna,
Saint-Petersburg State University,
professor, The Department of Psychology
E-mail: gurievasv@gmail.com*

*Udavikhina Ulyana Andreevna,
Saint Petersburg State University,
bachelor of social psychology
E-mail: ulyana.udavikhina@gmail.com*

Business game as an instrument of study the styles of negotiations

*Гуриева Светлана Дзахотовна,
Санкт-Петербургский государственный университет,
профессор кафедры социальной психологии,
факультет психологии
E-mail: gurievasv@gmail.com*

*Удавихина Ульяна Андреевна,
Санкт-Петербургский государственный университет,
бакалавр психологии
E-mail: ulyana.udavikhina@gmail.com*

Деловая игра как инструмент изучения стилей ведения переговоров

Введение

Переговоры — один из самых старейших видов человеческой деятельности, который направлен либо на выживание, в случае урегулирования конфликта, либо на процветание, в случае достижения выгодных условий. Безусловно, в современном обществе практика ведения переговоров значительно осложнилась

и деловым людям все чаще приходится сотрудничать с различными партнерами с иными экономическими, культурными, законодательными и политическими предпочтениями и установками. Возможно, что может потребоваться срочно урегулировать конфликт с поставщиком, окончательно согласовать условия контракта с государственным предприятием или эффективно управлять рабочей командой, состоящей из представителей разных культур. Участники переговоров могут совершенно по-разному воспринимать разные формы социального взаимодействия, основанного на борьбе или сотрудничестве, которые можно определить как две стороны одной медали, как единые и неотъемлемые части единого целого. Однако у каждой из этих сторон медали существует своя система координат, заданная разными ценностями, установками, интересами. Поэтому важно знать и владеть основными стилями ведения переговоров, эффективными тактиками и стратегиями, адекватными задачам и ситуации приемам психологического воздействия, которые могут оказывать значительное влияние на эффективность и результат ведения переговоров.

Мы задумались над вопросом, может ли в современном обществе существовать «волшебный» стиль ведения переговоров, уникальная и эффективная поведенческая модель? В эпоху глобализации и высоких информационных технологий общество стремительно развивается; следовательно, подлежат переосмыслению общеизвестные правила, ценности и нормы, которые были сформулированы в прошлом. Тем не менее, является бесспорным тот факт, что будут существовать универсальные принципы, ценности, которые не подвержены влиянию времени. Изучение современных технологий и универсальных поведенческих стилей является объектом повышенного внимания со стороны многих исследователей.

В настоящее время существует множество методов изучения переговорного процесса, например наблюдение, анкетирование, опросы, эксперименты, кейс-стади и т. д. Помимо вышеперечисленных в данной области научного знания широко применяются деловые игры, которые моделируют в игровой форме ситуацию переговоров.

Основные определения понятий

Каждый человек ведет переговоры в определенном стиле. Этот стиль может отражаться в предпочтении тех или иных стратегий и тактик ведения переговоров. Под *стратегией ведения переговоров* понимается: «подход к переговорам, основной принцип, из которого исходят участники»¹, а под *тактическими приемами* понимаются: «конкретные способы достижения стратегии»². Также пере-

¹ Лебедева М. М. Технология ведения переговоров: Учеб. пособие для студентов вузов / М. М. Лебедева. - М.: Аспект Пресс, 2010.

² Бродовская, Е. В. Переговоры: стратегии, тактики, техники: Учебное пособие [Текст] / Е. В. Бродовская, А. А. Лаврикова. - Тула: Изд-во ТулГУ, 2008.

говорный стиль может зависеть от таких личностных особенностей, как уровень конфликтности, агрессивности, стрессоустойчивости, склонности к использованию манипуляций. Под манипуляциями в данном случае понимается «вид психологического воздействия, искусное исполнение которого ведет к скрытому возбуждению у другого человека намерений, не совпадающий с его актуально существующими желаниями»¹.

Описание переменных

В своей работе основное внимание мы сосредоточили на задаче выстроить и проверить на практике эффективность разных стилей ведения переговоров в соответствии с поставленными задачами. Целью нашего исследования является изучение влияния стилей ведения переговоров на эффективность переговорного процесса и его результат. Предметом исследования является изучение использования различных стилей ведения переговоров на эффективность переговоров у респондентов, являющихся объектом нашего исследования. Мы предположили, что выбор определенного стиля ведения переговоров обусловлен некоторыми личностными особенностями, к которым были отнесены:

1) Уровень конфликтности и агрессивности, включающий в себя позитивную агрессивность, негативную агрессивность и общий показатель конфликтности (по методике «Личностная агрессивность и конфликтность» Е. П. Ильина, П. А. Ковалёва²)

2) Личностная предрасположенность к конфликтному поведению, выражающаяся в предпочтении определенного стиля разрешения конфликтной ситуации (по методике «Тест описания поведения» К. Томаса в адаптации Н. В. Гришиной)³

3) Макиавеллизм — «склонность человека в ситуациях межличностного общения манипулировать другими тонкими, едва уловимыми или нефизически агрессивными способами, такими, как лесть, обман, подкуп или запугивание»⁴, которая измерялась при помощи Мак-шкалы⁵. Психологическими составляющими

¹ Доценко Е. А. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. — М.: ЧеРо, Издательство МГУ, 1997.

² Методика «Личностная агрессивность и конфликтность»/Диагностика эмоционально-нравственного развития. Ред. и сост. И. Б. Дерманова. - СПб., 2002.

³ Тест описания поведения К. Томаса (адаптация Н. В. Гришиной)//Психологические тесты/Под ред. А. А. Карелина: В 2т. - М., 2001. - Т. 2.

⁴ Ames M. Kidd A. H. Machiavellianism and women's grade point averages//Psychological Reports. 1979. V. 44. № 1. p. 223–228.

⁵ Братненко С. А. Диагностика склонности к манипулированию//Диагностика личностно-развивающего потенциала: методическое пособие для школьных психологов. Псков: Издательство Псковского областного института повышения квалификации работников образования, 1997, с. 56–62

ми макиавеллизма как свойства личности являются: 1) убеждение субъекта в том, что при общении с другими людьми ими можно и даже нужно манипулировать; 2) навыки, конкретные умения манипуляции. Последние включают в себя способность убеждать других, понимать их намерения и причины поступков¹.

Кроме того, наблюдение позволило определить уровень активности участников исследования как внутри команды, так и во взаимодействии с другими командами. Также контент-анализ материалов игры в совокупности с наблюдением позволил определить выбор той или иной стратегии ведения переговоров, подхода к переговорам и предпочтение определенных тактических приемов, используемых участниками в ходе эксперимента.

Исследование

Выборка

26 студентов 3 курса факультета психологии СПбГУ приняли участие в исследовании, проводимом как часть семинарских занятий по дисциплине «Тактики и стратегии ведения переговоров». Большинство испытуемых (62,5%) составляли женщины, а средний возраст равен 20,38 годам ($\delta = 1,15$).

Процедура

Авторами данного исследования была проведена апробация деловой игры под названием «Buzzle-Puzzle» (оригинальное авторское название). Основная задача, сформулированная в ходе исследования: какие поведенческие особенности человека, социально-психологические факторы влияют на предпочтение тех или иных стратегий и тактик в переговорах, могут повлиять на успешность деятельности (в данном случае, в деятельности в группе). Для этого участники исследования были распределены на три группы, условно обозначенные как «Берлин», «Барселона» и «Гавана».

Инструкция

Каждой команде было предложено сложить картинку-пазл из своей коробки с пазлами, соответственно, одна команда собирала картинку «Барселона», другая — «Берлин», и третья — «Гавана». Однако задача была усложнена тем, что пазлы из всех трех коробок были перемешаны и неравномерно распределены по коробкам. Это было сделано для того, чтобы максимально приблизить условия игры к реальным обстоятельствам действительности: а) ресурсы распределяются между командами (участниками, организациями, странами) неравномерно, что может являться конфликтным потенциалом во взаимодействии участников игры; б) команды были взаимозависимы друг от друга, так как каждая команда обладала тем избыточным ресурсом, который был необходим другим командам (пазлы,

¹ В. В. Знаков. Макиавеллизм: психологическое свойство личности и методика его исследования // Психологический журнал, 2000, т. 21, № 5, с. 16–22

которые относились к другим картинкам); в) каждая команда должна была, прежде всего, определить, какой ресурс необходим именно ей, найти недостающий ресурс у другой команды и договориться, на каких условиях можно приобрести этот недостающий ресурс (пазлы). Также формат деловой игры подразумевал разделение по ролям внутри каждой команды. Методом жеребьевки были распределены три роли: «переговорщик» (приоритетное право и обязанность ведения переговоров с другими командами), «казначей» (учет прибыли и расходов команды) и «сборщик» (использование ресурса путем его преобразования).

Перед командами стояла задача собрать как можно большее количество пазлов своей картины, заранее проанализировав игровую ситуацию, выбрав стратегию взаимодействия с другими командами и определив тактики, с помощью которых выбранная стратегия будет реализована. Команды «Берлин» и «Барселона» следовали стратегии «Win-Win» (С. Кови¹), а команда «Гавана» избрали своей стратегией «Win-Lose». В ходе игры участники команд, действуя согласно задаче деловой игры и избранной ими стратегии, использовали разнообразные тактики ведения переговоров, такие как: манипуляции, угрозы, уход, принцип раздела, постепенное повышение сложности обсуждаемых вопросов и т. д.

Измерения и результаты

Описанные выше переменные измерялись следующим образом:

1) Уровень конфликтности и агрессивности согласно методике «Личностная агрессивность и конфликтность» подразделяется на позитивную агрессивность, негативную агрессивность и общий показатель конфликтности, которые, в свою очередь, включают в себя несколько шкал. Сумма баллов по каждой шкале и субшкале, начисляемых за положительные или отрицательные ответы, обрабатывались индивидуально, а затем эти данные были сгруппированы соответственно разделению участников деловой игры по группам. В таблице 1 представлены средние значения по каждому показателю у каждой команды.

2) Анализ средних значений также был применен при измерении личностной предрасположенности к конфликтному поведению (по методике «Тест описания поведения» К. Томаса в адаптации Н. В. Гришиной). В таблице 1 представлены те переговорные стили, средние значения по которым значительно превышали средние значения по другим видам переговорных стилей из классификации К. Томаса, которая включает: соперничество, сотрудничество, компромисс, избегание и приспособление.

3) Такой показатель как макиавеллизм измерялся при помощи Мак-шкалы. В таблице 1 отражены средние значения Мак-шкалы по каждой группе испыты-

¹ Кови С. Семь навыков высокоэффективных людей: Мощные инструменты развития личности — М.: «Альпина Паблишер», 2012.

емых, а также результаты эмпирического наблюдения за проявлениями манипулятивных техник со стороны участников во время игры.

Также с помощью наблюдения определялся уровень активности участников исследования как внутри команды, так и во взаимодействии с другими командами, что фиксировалось: а) внутрикомандная активность — по количественному показателю выполнения группового задания (количество набранных очков за сложные элементы паззла), б) межкомандная активность — по количеству проводимых переговоров и контактов представителей разных команд друг с другом.

Кроме того, контент-анализ материалов игры в совокупности с наблюдением позволил определить выбор той или иной стратегии ведения переговоров, подхода к переговорам и предпочтение определенных тактических приемов, используемых участниками в ходе эксперимента.

Помимо этого, им было предложено пройти опрос, составленный автором статьи на основе классификации подходов к переговорам Р. Фишера и У. Юри¹, состоящий из 13 вопросов с тремя вариантами ответа, соответствующим трем подходам в переговорах: мягкий подход, жесткий подход и принципиальный подход. Корреляционный анализ (коэффициент корреляции Пирсона) результатов опроса среди всех участников игры показал, что принципиальный подход является наиболее предпочитаемым по сравнению с мягким ($R = 0.51, 0,01 < p < 0,001$) и жестким ($R = 0.61, p < 0,001$).

Анализ результатов и ограничения исследования

Упомянутые выше результаты измерений и наблюдений представлены в виде таблицы.

Таблица 1. – Результаты измерений и наблюдения в ходе исследования.

Что являлось предметом наблюдения	«Берлин»	«Барселона»	«Гавана»
1	2	3	4
Уровень активности команды	Средний	Средний	Высокий
Уровень активности между командами	Высокий	Средний	Высокий
Стратегии ведения переговоров	Win-Win, Lose-Lose	Win-Win	Win-Lose
Предпочитаемый подход к переговорам	Принципиальный	Принципиальный	Принципиальный
Используемый подход в переговорах	Жесткий	Принципиальный	Жесткий

¹ Фишер Р. Переговоры без поражения. Гарвардский метод/Роджер Фишер, Уильям Юри, Брюс Паттон; пер. с англ. Татьяны Новиковой. – 2-е изд. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2013.

1	2	3	4			
Тактические приемы	<ul style="list-style-type: none"> — Давление, угрозы — Выжидание — Постепенное повышение сложности обс.вопросов — Вынесение спорных вопросов за скобки — Увеличение альт-ти переговоровных решений — Уход — Пробный шар — Возвращение к дискуссии 	<ul style="list-style-type: none"> — Постепенное повышение сложности обс.вопросов — Вынесение спорных вопросов за скобки — Увеличение альт-ти переговоровных решений — Поиск общей зоны решения — Внесение компромиссных предложений 	<ul style="list-style-type: none"> — Давление, угрозы — Завышение первоначальных требований — Тактика «затвора» — Выжидание — Постепенное повышение сложности обс.вопросов — Апеллирование к необходимости совместного решения — Пробный шар 			
Переговорный стиль (по К. Томасу)	Компромисс (ср.зн. 6,75), избегание (ср.зн. 6,75)	Компромисс (ср.зн. 7,00)	Компромисс (ср.зн. 8,43)			
Уровень конфликтности и агрессивности (в ср.зн.)	Позитивная агрессивность	9,75	Позитивная агрессивность	8,80	Позитивная агрессивность	7,71
	Негативная агрессивность	8,75	Негативная агрессивность	10,00	Негативная агрессивность	6,29
	Обобщенный показатель конфликтности	28,25	Обобщенный показатель конфликтности	19,60	Обобщенный показатель конфликтности	21,14
Использование манипуляции и склонность к ней	Наблюдалось; склонность 62%	Не наблюдалось; склонность 56%	Наблюдалось; склонность 54%			
Промежуточные итоги игры	39 очков	35 очков	21 очко			
Итоги игры	94 очка	131 очко	150 очков			

При подведении промежуточных итогов в середине игры оказалось, что команда «Берлин», первоначально избрав стратегию «Win-Win», набрала наибольшее количество очков в сравнении с другими командами, а команда «Гавана» — наименьшее. В продолжение игры команда «Гавана» стала активно использовать тактики, обычно используемые в рамках модели переговоров «торги»: угрозы, «заговаривание зубов», манипуляции, предъявление завышенных требований и т. д. Интересно отметить, что при подведении итогов деловой игры команда «Гавана» набрала наибольшее количество очков, придерживаясь стратегии «Win-Lose», в то время как ранее лидирующая команда «Берлин», сменившая под давлением команды «Гавана» стратегию «Win-Win» на стратегию «Lose-Lose», набрала наименьшее количество очков.

Результаты апробации деловой игры «Buzzle-Puzzle» могут свидетельствовать о том, что предпочтение тех или иных стратегий и тактик может приводить к различному исходу при разрешении конфликтной ситуации. Стоит отметить, что применение деловой игры для изучения многих аспектов переговорного процесса представляется перспективным направлением для научных исследований в области психологии.

Общий вывод

Впервые была разработана и апробирована бизнес игра, в которой были заданы максимально приближенные к реальной действительности условия для ведения переговоров, влияющие на эффективность переговорного процесса и его результат. Изучение социально-психологических факторов, влияющих на предпочтительность выбора тех или иных стилей ведения переговоров, позволяет расширить горизонты научных исканий в поисках не только наиболее эффективной поведенческой модели в переговорной практике, но и создания социально-психологических условий, влияющих на показатели отношения в команде, достижение взаимовыгодного результата, качество работы и сроки выполнения поставленной задачи.

Список литературы:

1. Братненко С. А. Диагностика склонности к манипулированию // Диагностика личностно-развивающего потенциала: методическое пособие для школьных психологов. Псков: Издательство Псковского областного института повышения квалификации работников образования, 1997, с. 56–62.
2. Бродовская, Е. В. Переговоры: стратегии, тактики, техники: Учебное пособие [Текст] / Е. В. Бродовская, А. А. Лаврикова. — Тула: Изд-во ТулГУ, 2008.
3. Доценко Е. Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. — М.: ЧеРо, Издательство МГУ, 1997.
4. Знаков В. В. Макиавеллизм: психологическое свойство личности и методика его исследования // Психологический журнал, 2000, т. 21, № 5, с. 16–22.

5. Кови С. Семь навыков высокоэффективных людей: Мощные инструменты развития личности — М.: «Альпина Паблишер», 2012.
6. Лебедева М. М. Технология ведения переговоров: Учеб. пособие для студентов вузов/М. М. Лебедева. — М.: Аспект Пресс, 2010.
7. Методика «Личностная агрессивность и конфликтность»/Диагностика эмоционально-нравственного развития. Ред. и сост. И. Б. Дерманова. — СПб., 2002.
8. Тест описания поведения К. Томаса (адаптация Н. В. Гришиной)//Психологические тесты/Под ред. А. А. Карелина: В 2 т. — М., 2001. — Т. 2.
9. Фишер Р. Переговоры без поражения. Гарвардский метод/Роджер Фишер, Уильям Юри, Брюс Паттон; пер. с англ. Татьяны Новиковой. — 2-е изд. — М.: Манн, Иванов и Фербер, 2013.
10. Ames M. Kidd A. H. Machiavellianism and women's grade point averages//Psychological Reports. 1979. V. 44. № 1. p. 223–228.

Contents

Education

Section 1. Higher Education	4
<i>Aidarbekova Galia Sarybaevna, Aidarbekova Aizhan Saribaevna, Yermekbayeva Akbope Tontayevna</i>	
Development of cognitive activity as a necessary means to improve the quality of education.	4
<i>Bozorova Muborak Scharopovna, Chamroeva Schachlo Schuchratovna</i>	
Zwischenkulturelle Einstellung zum Fremdsprachenunterricht in nichtphilologischen Hochschulen	10
<i>Bondarenko Natalya Grigorievna</i>	
Additional Vocational Education of Modernization of the Russian Society	13
<i>Bondarenko Natalia Grigoryevna, Martynenko Marina Valentinovna, Chirkov Alexander Nikolaevich</i>	
Education as social a structuring factor in development of modern Russia	19
<i>Muradova Nasiba Turgunbaevna</i>	
Die schwierigkeiten beim erlernen der fremdsprachen	24
<i>Nabieva Mohiba Madaminchodjaevna</i>	
Die gestaltung der lexischen kompetenz der studenten beim fremdsprachenunterricht	26
<i>Schadmanbekova Kamola, Irgascheva Shahida</i>	
Die verwendung der modernen informationstechnologien im englischunterricht.	30
<i>Kuzimishkin Aleksey Aleksandrovich, Schepetova Faith Anatolievna</i>	
Simulation model of the shaping quality beside student for successful education in high school.	33
Section 2. Preschool Education	38
<i>Benesh Natalia Ivanovna, Soboleva Eugenia Alekseevna</i>	
System work on forming older preschoolers coherent expression types of reasoning.	38
<i>Krasnoshlyk Zinaida Petrovna,</i>	45
<i>Ph. D., Associate Professor, State Educational Institutio of Higher Professional Education</i>	45
<i>“North Ossetian State Pedagogical Institute”, Vladikavkaz.....</i>	45
<i>E-mail: zina.soloveva.2013@mail.ru</i>	45
Realization of complex model of formation of civil identity of the senior preschool children	45

<i>Syrova Nonna Victorovna</i>	
Non-traditional ways of teaching communication through creativity	52
<i>Chertkoeva Valentina Grigorievna</i>	
Modeling as a method for developing constructive abilities of children preparatory group	60
Section 3. History of Education	66
<i>Galitsa Evgeniya Vladimirovna</i>	
Opportunities “new” pedagogy of interest formation	66
<i>Kuznetsov Vyacheslav Aleksandrovich, Kuznetsova Nelya Viktorovna</i>	
Urban forestry specialists training in Odessa: historical experience and current problems.	68
<i>Minullina Elza Ildusovna</i>	
The role of Lyabiba Husaniya in the women’s moral education: the historical context.	75
Section 4. Intercultural aspects of Education	80
<i>Bogatyrev Andrey Anatoljevitch, Tikhomirova Anastasiya Vladimirovna</i>	
Pedagogical and psychological correctives approach in teaching World Cultures	80
<i>Kendirbekova Zhanar Khaidarovna</i>	
The peculiarities of the transmission of cultural values to the younger generation.	86
<i>Stepanova Galina Semenovna</i>	
Personality characteristics of multicultural education teacher.	92
<i>Kormiltseva Alevtina Leonidovna, Tarasova Fanuza Harisovna</i>	
Lexical features of set expressions coding female intelligence in the Russian and English languages	99
<i>Yusupova Lyalya Gainullova</i>	
Modeling of the foreign language training process at the University	104
Section 5. Education in the field of Business and Economics.	109
<i>Semenova Olga Anatolevna, Lemzhina Liliya Viktorovna</i>	
Educational resources the Internet	109
Section 6. Education in the field of Arts	112
<i>Batyrrshina Gulnara Ibragimovna</i>	
Intersubject connections in the formation of psychological and pedagogical competence of future musicians	112
<i>Husar Dzwina</i>	
Zur Erlernbarkeit des absoluten Gehörs: das Phänomen der Wasyl Kuflyuks Methoden.	117

<i>Savenko (Fetisova) Larisa Yurievna</i>	
Plein air as a form of disclosure topics “Landmarks” at the lessons of drawing and painting at children’s school of arts	122
<i>Fokina Natalya Nikolaevna</i>	
Improvement of pedagogical and regulatory mechanisms in process of education of youth’s value preferences in cultural institutions.....	126
<i>Kyarova Galina Anatol’evna</i>	
The concept on biological effect of vertical-zonal structure of mountain landscapes by A. K. Tembotov, the corresponding member of RAS, and its role in formation of continuous ecological education.....	134
Section 7. Education for Professors and Teachers.....	139
<i>Inozemtseva Kira Mikhailovna</i>	
ESP Teachers’ Professional Development in the Internationalization Context	139
Section 8. Language and Literacy Learning.....	146
<i>Tarnopolsky Oleg Borisovich, Nesterenko Oleg Afanasievich</i>	
Selecting Internet resources for teaching a tertiary language (Spanish) to university students majoring in English.....	146
Section 9. Race, Ethnicity and Education	152
<i>Lapkina Natalia Andreevna</i>	
Cultural identity in Latvia: presentation in virtual space.....	152
Section 10. Comparative and International Education	157
<i>Muna Golmohamad Linkova</i>	
Civic Education as an Intercultural Phenomenon.....	157
Section 11. Education Management	169
<i>Lyubchenko Nadezhda Vasilevna</i>	
Coordinational function of the activity of the Postgraduate pedagogical educational institutions for dissemination of innovative experience of research-methodical activity	169
<i>Polushkina Maria Olegovna</i>	
Quality quantitative assessment of contingent starting to study a discipline.....	177
Section 12. Philosophy of Education	184
<i>Arakcheeva Zinaida Vasilievna</i>	
Thinking and methods of ascent from the abstract to the concrete	184
<i>Ustinov Oleg Alexandrovitch, Moiseykina Tatiana Alexandrovna</i>	
Socrates’s philosophy of education: historico — philosophical analysis.....	190

Section 13. School Education 195

Guliyants Ludmila Nikolaevna

Building of communicative competence of schoolchildren by means of discussion on the lessons of literature 195

Vinokurova Natalya Fedorovna, Shevchenko Irina Alexandrovna

The creation of a culture of nature management as a factor of sustainable development in the study of the urban landscape 200

Psychology

Section 1. Other aspects of Psychotechnology..... 206

Kotyk Inna Oleksandrivna

Activation of personal reliability resource potential through dance-movement training.....206

Section 2. Pedagogical Psychology 214

Zubtsov Dmitriy Eduardovich

Aromatherapy female depression, resulting from the collapse of the family 214

Kompaniyets Valeria Igorevna

Specificity of interrelation with social environment in the groups of adolescent boys and girls that are students of secondary school and professional college 219

Piddubna Nina Grigorievna, Strashko Alina Sergeevna

Ground of motivation of profession choice conception is in psychological and pedagogical literature 231

Sergeev Gennady Gennadievich, Berestova Oksana Alekseevna

Psychological aspects of teaching technical graphic arts in professional educational organization. 237

Chuvashova Irina Aleksandrovna

The interrelation between emotional burnout and temporal perspective of personality and the meanings of life in pedagogical activity 243

Section 3. Other aspects of Psychotechnology..... 247

Bagaeva Zarina Genadiyevna

Psychological characteristics of persons with disabilities that affect adaptation 247

Zyryanova Svetlana Vasilyevna

Successful stimulation of a sound pronunciation, words and phrases by means of a positive reinforcement at the child with speech violations. 252

Larkina Ekaterina Vladimirovna

The dependence of the level of professional development from the level of artistic perception of students of the faculty “design” 257

Plotnikova Tatiana Vasilievna

Psychological and pedagogical conditions for formation in tolerance in children.261

Section 4. Sports Psychology271

Barankin Sergey Uryevitch, Strelkov Vladimir Ivanovitch

Operative image of the sports situation271

Section 5. Work Psychology.....279

Zdorovtseva Elena Vladimirovna, Kulintseva Yulia Sergeevna

The relationship between professional features and individually-typological features of personality of students-programmers.279

Section 6. Management Psychology285

Gurieva Svetlana Dzahotovna, Udavikhina Ulyana Andreevna

Business game as an instrument of study the styles of negotiations285