

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
ДОНЕЦКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ**

**ГОУ ВПО «ДОНБАССКАЯ НАЦИОНАЛЬНАЯ АКАДЕМИЯ СТРОИТЕЛЬСТВА И
АРХИТЕКТУРЫ»**

ФАКУЛЬТЕТ ГУМАНИТАРНОЙ ПОДГОТОВКИ

**АКАДЕМИЧЕСКИЕ
ЧТЕНИЯ**

**Тематический сборник научных трудов по
социально-гуманитарным проблемам**

Выпуск 6

**Материалы региональной научно-практической
заочной конференции «Гуманитарные аспекты
высшего профессионального образования»**



Макеевка, ДонНАСА – 2016

Академические чтения : тематический сборник научных трудов по социально-гуманитарным проблемам : материалы регион. науч.-практ. заоч. конф., г. Макеевка, 22 апр. 2016 г. / редкол.: Т. А. Андреева и др. – Макеевка : ДонНАСА, 2016. – 238 с.

Статьи сборника распределены по таким основным направлениям: методические и дидактические аспекты преподавания гуманитарных дисциплин; роль социально-гуманитарных дисциплин в воспитании будущих профессионалов; единство научной, воспитательной и учебной работы и др.

УДК 322.8:009(063)
ББК 448р

Составители:

Н. В. Миклашевич, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой прикладной лингвистики и этнологии;

Н. Б. Яковенко, ассистент кафедры прикладной лингвистики и этнологии, секции иностранных языков.

Р е д а к ц и о н н а я к о л л е г и я:
проф., д. филос. н. Т. А. Андреева,
доц., к. психол. н. Г. В. Тимошко,
доц., к. пед. н. Н. В. Миклашевич,
доц., к. ист. н. В. Г. Богуславская,
доц., к. филос. н. П. В. Северилова,
доц., к. филос. н. С. А. Стасенко.

Ответственный за выпуск:

Г. В. Тимошко, кандидат психологических наук, доцент,
декан факультета гуманитарной подготовки.

Материалы приведены в авторской редакции. Авторы несут ответственность за самостоятельный характер представленной работы, точность данных по цитированию литературы, достоверность фактов, дат, имен и за грамматические и стилистические ошибки.

Утверждено на заседании
ученого совета ФГП
18.04.2016 года,
протокол № 4

Утверждено на заседании
ученого совета ДонНАСА
25.04.2016 года,
протокол № 9

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	6
----------------	---

I. МЕТОДИЧЕСКИЕ И ДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1. Коркоценко М. Н. Научные и методические основы преподавания учебной дисциплины «Экономика» в высшей военной школе	7
2. Моисеева Ф. А., Шишина Л. Л. Личностно-деятельностный подход в обучении иностранным языкам в экономическом ВУЗе	11
3. Моранькова О. В. Вставные конструкции как один из важных объектов изучения в процессе лингвистической подготовки будущих учителей	14
4. Надолинская Т. В. Формирование педагогической игротехники учителя-музыканта в системе дополнительного профессионального образования	19
5. Недбайлик С. Р. Some aspects of project interactive-assisted foreign languages learning in modern educational context	24
6. Пазухина С. В. Содержательный и технологический потенциал дисциплины «Психолого-педагогические теории и технологии начального образования» в формировании компетенций студентов	27
7. Постоенко В. А. Особенности изучения иностранного языка в условиях двуязычия	31
8. Симонец М. С. Обучение французскому языку студентов неязыковых специальностей в условиях дистанционного образования	34
9. Тимошко Г. В. К вопросу о дифференцированном подходе в процессе педагогического общения со студентами	38
10. Черток Н. А., Белан Н. В. Речевой дискурс: проблема понимания и идентификации партнера	43
11. Шамрай Л. И. Мотивация студентов при обучении английскому языку на 1 курсе технического вуза	46
12. Шульгина Т. В. Цели и задачи обучения чтению на I курсе технического вуза	49

II. РОЛЬ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН В ВОСПИТАНИИ БУДУЩИХ ПРОФЕССИОНАЛОВ

13. Богуславская В. Г. Некоторые проблемы гуманитарного образования в техническом вузе	54
14. Востроилова Е. В. Роль педагогических дисциплин в воспитании будущего учителя	58
15. Грищенко Н. А. Проблема формирования семейных ценностей у студенческой молодежи	61

16. Даренский В. Ю. Формирование «образа человека» как гуманитарная основа высшего образования.....	64
17. Дзюбо Г. Ю. Роль гуманитарного образования в подготовке будущего офицера (на примере дисциплины «Культурология»).....	69
18. Ищенко Н. С. Роль истории философии в формировании критического мышления при изучении естественных наук	73
19. Кашекова И. Э. Роль искусства в воспитании коммуникативных качеств будущих профессионалов.....	76
20. Обручков С. Г. Православная культура и русская литература – наиглавнейшие гуманитарные аспекты военно-патриотического образования	80
21. Саркисова И. Г. Творческая образовательно-воспитательная среда как инновационная технология формирования творческой личности	90
22. Северилова П.В. Назад к гуманизму	95
23. Якименко О. Н. Роль музыкально-теоретической подготовки в формировании профессиональных компетенций студентов ВУЗов.....	99

III. ЕДИНСТВО НАУЧНОЙ, ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ И УЧЕБНОЙ РАБОТЫ ПРИ ПРЕПОДАВАНИИ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН

24. Бобылев Б. Г. Нравственный закон как основа воспитания	102
25. Левченко В. Н., Загоруйко Т. И. Роль музеев академии в гражданско-патриотическом воспитании студенческой молодёжи	107
26. Стасенко С. А. Особенности педагогического целеполагания в условиях социально-политической неопределенности.....	111
27. Фирстова Е. В. Реализация принципа воспитывающего обучения в процессе преподавания гуманитарных дисциплин студентам педагогического ВУЗа	114
28. Яковлева Е. А., Билиба Р. А. Студенческая волонтерская деятельность в учебном классе музея жертв фашизма им. Кольбе	121

IV. ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ВЫСШЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

29. Ахмедова А. М. Использование информационных технологий при изучении иностранных языков.....	125
30. Береснева М. А. Проектно-организационные технологии в процессе преподавания социально-гуманитарных дисциплин в высшей профессиональной школе	127
31. Бугаева Т. И. Управленческая модель деятельности преподавателя в процессе обучения студентов.....	132
32. Губернаторова Л. И., Даведьянова Н. С. Православный подход как ресурс инновационной политики в современном профессиональном образовании	138
33. Зубрилова Ю. В., Масюк Л. Н. Video resources in teaching English	143

34. Коляда М. Г. Принципы педагогического проектирования в системе деятельностного подхода в обучении	148
35. Миклашевич Н. В. Принципы организации учебного процесса при дистанционной форме.....	154
36. Никулина А. Д. Формирование социальной компетентности учащейся молодежи в студенческих клубах	158
37. Петрова С. В. Особенности развития педагогического медиаторства учителя в системе повышения квалификации.....	162
38. Рассолова Л. Л. Аудирование как самостоятельный вид речевой деятельности	167
39. Скворцова Л. А. Повышение профессиональной подготовки студентов с помощью контекстного обучения	171
40. Яковенко Т. В. Компетентностный подход к формированию креативных способностей студентов	175

V. ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

41. Бисера С. Јевтић Возможности и ограничения инклюзивного образования в Сербии.....	179
42. Гнездилова Е. В. К вопросу о проблемах развития непрерывного образования в высшей школе	186
43. Гревцова Е. В. Особенности педагогического сопровождения процесса профессионального самообразования будущих социальных работников	189
44. Гудков М. А. Профессионально-общественная аккредитация ВУЗа.....	193
45. Демидова М. В. «Профессионализм» как основа для определения необходимого уровня подготовки выпускников ВУЗа	196
46. Дмитриева И. А., Цыганкова Д. А. Оценка глубинных подходов к обучению на основе результатов Национального исследования вовлеченности студентов в учебный процесс.....	200
47. Исаева Ю. А. Компетентностный подход в психологическом сопровождении совершенствования профессиональной деятельности воспитателей дошкольного образовательного учреждения	205
48. Кабак Ю. В. К вопросу развития непрерывного образования.....	210
49. Кренёва И. В. Реализация концепции непрерывного образования в Германии	213
50. Малетина Е. А. Проблемы и перспективы непрерывного образования будущих преподавателей эстрадно-джазового пения, студентов отделения «Музыкальное искусство эстрады»	217
51. Разбейко Н. В. Проблемы и перспективы образования. Порядок присуждения ученой степени кандидата юридических наук ДНР	223
52. Соколова Е. И. Субъекты непрерывного образования: терминологический аспект.....	227
53. Яненко Л. П. Методические и дидактические аспекты преподавания гуманитарных дисциплин в образовательных учреждениях высшего профессионального образования	234
54. Яковенко Н. Б. Основные концепции педагогической одаренности в США.....	238

ВВЕДЕНИЕ

Сборник статей и тезисов докладов, подготовленных на факультете гуманитарной подготовки к работе региональной научно-практической заочной конференции «Гуманитарные аспекты высшего профессионального образования», которая проводилась 22 апреля 2016 года в ГОУ ВПО «Донбасская национальная академии строительства и архитектуры». Материалы посвящены изучению методических и дидактических аспектов преподавания гуманитарных дисциплин в образовательных учреждениях высшего профессионального образования, изучению роли социально-гуманитарных дисциплин в воспитании будущих профессионалов, а также исследованию проблем и перспектив непрерывного образования, инновационных процессов, использования информационных технологий в учебном процессе.

Материалы сборника предназначены для преподавателей и научно-педагогических работников, которые занимаются исследованием актуальных вопросов преподавания социально-гуманитарных наук в системе высшего профессионального образования.

В конференции приняли участие ученые и специалисты из Донецкой Народной Республики, Луганской Народной Республики, России, Сербии и Украины. Электронный сборник размещен на сайте www.donnasa.org

I. МЕТОДИЧЕСКИЕ И ДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 372.8:378.635.5

НАУЧНЫЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРЕПОДАВАНИЯ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ЭКОНОМИКА» В ВЫСШЕЙ ВОЕННОЙ ШКОЛЕ

Коркоценко Марина Николаевна,

кандидат педагогических наук,

доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин

Краснодарского высшего военного авиационного училища летчиков

имени Героя Советского Союза А. К. Серова

Преподавание учебной дисциплины выражается в управлении учебно-познавательной деятельностью обучаемых (курсантов и слушателей). Это один из компонентов процесса обучения. Этот процесс организуется и проводится в соответствии с требованиями военной науки, приказами и директивами МО РФ, уставами и наставлениями, а также документами, регламентирующими деятельность вузов МО РФ.

В соответствии с законом «Об образовании в Российской Федерации» обучение трактуется как целенаправленный процесс организации деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенцией, приобретению опыта деятельности, развитию способностей, приобретению опыта применения знаний в повседневной жизни и формированию у обучающихся мотивации получения образования в течение всей жизни [1, ст. 2].

Процесс обучения связан с целенаправленной, взаимосвязанной и взаимообусловленной деятельностью преподавателя и курсанта, эффективность которой зависит от уровня педагогического взаимодействия, подобранных средств обучения и методов воспитания.

В процессе преподавания дисциплины «Экономика» используются общие принципы дидактики, соединяющие теоретические положения с педагогической практикой. Познание учебного материала осуществляется на лекциях и семинарских занятиях, углубляется и закрепляется в процессе самостоятельной работы обучаемых с преподавателем и на самоподготовке.

В процессе преподавания дисциплины используются следующие принципы обучения:

1. Принцип наглядности. Применение наглядных и технических средств обучения способствует не только эффективному усвоению соответствующей

информации, но и активизирует познавательную деятельность обучающихся; развивает у них способность увязывать теорию с практикой, с жизнью; воспитывает внимание и аккуратность; повышает интерес к учению и делает его более доступным.

2. Принцип сознательности и активности. Одной из важнейших целей обучения является формирование у курсантов правильного отношения к окружающей действительности и соответствующих убеждений. Общеизвестно, что лишь те знания становятся убеждениями человека, которые усвоены сознательно. Однако в процессе обучения учащимся передаются только знания, а убеждения свои каждый человек вырабатывает самостоятельно, т.е. сознательно. Сознательность в усвоении материала обучающимися во многом зависит от деятельности преподавателя, которому необходимо постоянно следить за вниманием курсантов в процессе обучения, стимулировать его постановкой проблемных ситуаций, а не вопросов на уровне актуального развития, что не способствует активизации внимания учащихся.

3. Принцип доступности заключается в необходимости соответствия содержания, методов и форм обучения возрастным особенностям обучающихся, уровню их развития. Доступность должна определяться уровнем подготовки обучающегося, его умственными и физическими возможностями.

4. Принцип научности требует, чтобы содержание образования высшей школы отвечало достижениям науки в соответствующей области знаний. Необходимо формировать познавательные интересы у курсантов, научить их владеть современными методами исследований, систематически привлекать к различным формам научных поисков, стимулировать интерес к таким видам деятельности.

5. Принцип индивидуального подхода к обучающимся в условиях коллективной работы с коллективом позволяет дифференцированно осуществлять процесс обучения, правильно формировать межличностные отношения, воспитывать учебную группу именно как коллектив, что и является одним из важнейших условий для активной работы каждого обучающегося. Отношение ко всем учащимся должно быть равным и доброжелательным, учитывая степень обучаемости или восприимчивость к учебе.

6. Принцип систематичности и последовательности предполагает, чтобы изложение учебного материала преподавателем доводилось до уровня системности в сознании учащихся, чтобы знания давались учащимся не только в определенной последовательности, но чтобы они были взаимосвязанными.

Реализация принципа систематичности и последовательности предполагает преемственность в процессе обучения, т. е. логическую последовательность и связь между учебными дисциплинами, изучаемыми на разных курсах обучения, чтобы каждый раз вновь изучаемый материал базировался на усвоенном обучающимися ранее. Обучение начинается с изучения экономика как науки: истории, основных категорий и законов. Затем рассматриваются типы экономических систем и основные экономические институты и модели. Особое место в курсе отводится исследованию функционирования гражданского и военного секторов экономики в рыночной

экономической системе и деятельности рынков факторов производства. На уровне макроэкономики изучаются финансовая, налоговая и денежная системы страны. В мировой экономике раскрываются формы международных экономических отношений, в том числе военно-экономические связи. Завершается курс исследованием экономических основ военной мощи государства.

Следовательно, цели и задачи каждого отдельного занятия обеспечивают реализацию уровней обученности и формирование компетенций, таких как: способности действовать в соответствии с Конституцией Российской Федерации, исполнять свой гражданский и профессиональный долг, руководствуясь принципами законности и патриотизма; способности осуществлять научный анализ социально значимых явлений и процессов, в том числе политического и экономического характера, мировоззренческих и философских проблем, использовать основные положения и методы гуманитарных, социальных и экономических наук при решении социальных и профессиональных задач; способности понимать и решать научно-технические, правовые и экономические проблемы в сфере профессиональной деятельности.

7. Принцип прочности в овладении знаниями, умениями и навыками означает способность курсанта при необходимости воспроизвести изученное и воспользоваться соответствующими знаниями в практической деятельности, т. е. прочность это не только глубокое запоминание, но и умение воспользоваться тем, чем располагает память. В этом заключается главная особенность данного принципа.

8. Принцип связи теории с практической деятельностью (профессиональной направленности). Главной особенностью этого принципа является то, чтобы обучающиеся прежде всего понимали значение теории в жизни человека, в его практической деятельности. И чтобы они умели применять усвоенные знания для решения задач практического характера, отражая военно-практическую направленность. Такие умения являются одним из важнейших критериев качества знаний обучающихся.

Курсанты в процессе изучения дисциплины «Экономика» должны не только обладать твердыми знаниями об основах экономики и предпринимательской деятельности, о функционировании экономических систем и субъектов, значения экономики для укрепления военной мощи государства, а также должны четко усвоить и представлять, где и как они могут применить эти знания, умения и навыки при выполнении своих функциональных служебных обязанностей.

Преподаватели на всех занятиях дисциплины должны шире использовать опыт войсковой практики, подкреплять теоретический материал конкретными примерами из воинского быта (Указ Президента Российской Федерации «О Военной доктрине Российской Федерации» от 25.12.2014 № Пр-2976, «Руководство по войсковому (корабельному) хозяйству в Вооруженных Силах Российской Федерации (Приказ Министра обороны Российской Федерации

№ 2222 от 2012 г.)), при решении практических задач ставить курсанта в роль начальника воинской части, заместителя командира в/ч по тылу, финансовому обеспечению, а при ответах курсантов – в роль руководителя занятия.

Для подготовки выпускника к деятельности в боевых условиях особое значение имеет изучение взаимосвязи войны и экономики, процесса мобилизации, рассмотрение военно-экономического потенциала и военно-экономической мощи, изучение войскового хозяйства и направлений экономической работы в войсках, объективные экономические предпосылки реформирования Вооруженных Сил России; основы финансово-экономической деятельности в воинской части. Систематически изучать на занятиях этот материал – прямой долг преподавателя.

9. Принцип единства образовательных, развивающих и воспитательных функций обучения вытекает из сущности данных функций. Во-первых, в процессе обучения человек овладевает знаниями, умениями и навыками, формируется его научное мировоззрение; во-вторых, в условиях деятельности личности происходит ее интеллектуальное развитие; в-третьих, содержание учебного материала, непосредственное участие курсантов в учебной работе являются средствами формирования у них соответствующих морально-духовных качеств. Педагог, моделируя процесс обучения курсантов, имеет возможность продумывать все аспекты, чтобы обеспечить оптимальные условия для реализации требований принципа единства образования, развития и воспитания.

Охарактеризованные выше дидактические принципы образуют органичное единство и несут в себе организующее начало совместной деятельности педагога и учащихся в процессе обучения в вузе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс] : Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ : (с изменениями и дополнениями) : Принят Государственной Думой 21 декабря 2012 года ; одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года // Портал ГАРАНТ.РУ. – Режим доступа : http://base.garant.ru/70291362/1/#block_1000.

ЛИЧНОСТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ЭКОНОМИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Моисеева Фарида Ахметовна,

кандидат философских наук,

доцент кафедры иностранных языков

Донецкого национального университета экономики и торговли

имени Михаила Туган-Барановского

Шишина Людмила Леонидовна,

старший преподаватель кафедры иностранных языков

Донецкого национального университета экономики и торговли

имени Михаила Туган-Барановского

Атмосфера творческого поиска, предъявляемые высокие требования к уровню профессионализма, качеству обучения, владению эффективными методами организации образовательного процесса требуют от преподавателей высшей школы постоянного повышения квалификации в процессе самообразования.

Основные цели работы кафедры иностранных языков ДонНУЭТ:

- гуманитаризация образования;
- непрерывное всестороннее развитие личности, способной к саморазвитию путем самообразования;
- формирование индивидуального стиля образовательной деятельности, высокой познавательной активности студентов, т. е. овладение навыками познания;
- повышение социальной роли личности, «гуманизация учебного процесса»;
- интеллектуализация учебного труда;
- ориентация процесса обучения на развитие личности средствами данного учебного предмета [2].

В практиктической работе реализуются коммуникативный подход, т. е. коммуникативная стратегия обучения. Данный подход предусматривает органическое единство сознательных и подсознательных компонентов в процессе обучения иностранным языкам, т. е. усвоение правил оперирования иноязычными моделями происходит одновременно с овладением их коммуникативно-речевой функцией. Этот подход нашел отражение в работах по психологии и методике обучения иностранным языкам таких авторов, как И. Ф. Толызина, Г. А. Атанов, И. А. Зимняя, Г. К. Сахарова, О. О. Леонтьев. Schreiter Inna и др.

Реализация коммуникативного подхода в обучении ИЯ означает, что формирование иноязычных речевых навыков и умений происходит путем осуществления студентом иноязычной речевой деятельности. Другими словами, овладение способами общения (фонетическими, лексическими, грамматическими) направлено на их практическое использование в процессе обучения. Овладение умением говорения, аудирования, чтения и письма

осуществляется путем реализации этих видов речевой деятельности в процессе обучения в условиях, которые моделируют ситуацию реального общения [5].

В связи с этим образовательная деятельность студентов организуется таким образом, чтобы они выполняли мотивированные действия с иноязычным речевым материалом для решения коммуникативных заданий, направленных на достижение коммуникативных целей.

Принцип коммуникативной направленности в процессе обучения ИЯ выводится из закономерной связи теории и практики в общественном развитии и позволяет осуществить гуманистический подход в обучении ИЯ.

В практике своей работы использую проектные технологии. Введение элементов автономии в овладении ИЯ как способ формирования коммуникативных умений речевого творчества [7].

С реализацией способностей студента к автономному учению связывают возможность значительного повышения эффективности обучения ИЯ.

Автономное учение предполагает последовательную ориентацию обучаемых на самостоятельность в приобретении знаний, которая выражена в следующем: студенты участвуют в определении целей и задач образовательной деятельности, в отборе тем для изучения, запрашивают дополнительную информацию у преподавателя, пользуются услугами немецкой библиотеки, услугами Интернета. Это можно обозначить как способность обучаемых принимать на себя долю ответственности за результаты овладения ИЯ [3].

На занятиях иностранного языка содержательной основой курса (1-2 годы обучения) является идея подготовки и проведения телемостов внутри и между группами. Этот вид работы обеспечивает «выход учебной деятельности» в другие виды практической деятельности с использованием ИЯ, включая эстетическую: студенты разрабатывают проекты, чтобы продемонстрировать их во время дискуссий, а также на промежуточных смотрах-выставках и конкурсах в рамках Гёте института [5].

Проектная культура является общей формой, в которой реализуется искусство планирования, изобретения, созидания, исполнения, оформления и которая определяется как дизайн или проектирование. Овладев культурой проектирования, студенты приобретают навыки творческого мышления самостоятельного планирования, способности эстетически реализовывать усвоенные ими средства и способы работы [6].

Примером проектной культуры является участие студентов ДонНУЭТ в работе немецкого культурного центра в рамках Гете института в Донецке и Киеве. Традиционным является участие наших студентов в празднике «Диалог культур», посвященном украинским и немецким культурным традициям. Авторские иллюстрации участники конкурса сопровождали проектами-описаниями и защищали их. Работы студентов были отмечены призами и дипломами. За участие во Всеукраинском конкурсе «Drehen Sie Ihren eigenen Film mit Hueber» студенты ДонНУЭТ заняли второе место. Участие в конкурсе «Немецкоязычные страны и их кухня» позволило студенческому проекту «Deutschland a la carte» занять второе почетное место.

Особой честью для наших студентов было участие в вечере, посвященном

творчеству писателя-антифашиста Эриха Кестнера. Такая деятельность в рамках немецкого культурного центра стимулирует познавательную активность и формирует положительную «Я-концепцию».

Ежегодно кафедра иностранных языков организывает поэтический конкурс «Лирическое интермеццо», в котором студенты демонстрируют собственные авторские переводы немецких классиков. В процессе работы над проектом студенты проявляют языковое, речевое и интеллектуальное развитие. Приобщение к иной культуре позволяет лучше осознать свою собственную и культуру общения. В результате такого проекта готовится альманах «Немецкая поэзия в переводах студентов ДонНУЭТ».

Личностно-деятельностный подход фиксирует изменение схемы общения, т.е. студент выступает как активный творческий субъект образовательной деятельности, управляемой преподавателем. Данный подход предполагает, что цель каждого занятия определяется с позиции обучаемого, при этом не только в плане приобретения им знаний, умений, но и с точки зрения прогрессивных изменений в структуре личности.

Выбор немецкого языка для изучения в вузе в качестве второго не случаен и объясняется интенсификацией сотрудничества между Донбассом и Германией в коммерческой и профессиональной жизни, расширением контактов с немецкой культурой, возможностью обмениваться студентами и преподавателями [4].

Подтверждением этому служат успешно развивающиеся партнерские отношения между ДонНУЭТ – кафедрой холодильных технологий, кафедрой иностранного языка и Германией - концерн «TUV SUD Industrie Service».

Во время визитов делегаций из Германии в Донецк, студенты понимают объективность в необходимости изучения ИЯ.

Функционирующие на кафедре иностранных языков «Talk Club», немецкий дискуссионный клуб способствуют общеличному развитию студентов. Работа на результат требует от всего коллектива кафедры организации образовательной деятельности в интересах личности. Это позволит обеспечить высокие результаты в мотивационной сфере при изучении второго иностранного языка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Современные проблемы дидактики высшей школы [Текст] : сб. избр. трудов Международной конференции (27-31 августа 1997 г.) / ред.: совет : Г. А. Атанов, Н. Н. Мартынович, О. Б. Демина, отв. ред. Г. А. Атанов. – Донецк : ДонГУ, 1997. – 164 с.
2. Зимняя, И. А. Проектная методика обучения иностранным языкам [Текст] / И. А. Зимняя, Т. Е. Сахарова // Вестник высшей школы. 1989. № 2.
3. Зимняя, И. А. Проектная методика обучения английскому языку [Текст] / И. А. Зимняя, Т. Е. Сахарова // Иностранные языки в школе. 1991. № 3. С. 9–15.

4. Очерки методики обучения устной речи на иностранных языках [Текст] / Н. Л. Белоцерковская, И. В. Бессонова, А. И. Близнюк ; под ред.: В. А. Бухбиндер. – Киев : Вища школа, 1980. – 247 с.
5. Талызина, Н. Ф. Теоретические проблемы программированного обучения [Текст] / Н. Ф. Талызина. – М. : Изд. МГУ, 1969. – 133 с.
6. Hoffman, S. Fremdsprache Deutsch [Текст] / S. Hoffman, M. Schart // Projekt orientiertes Lehren und Lernen.
7. Schreiter, I. Berichtsberein Projekt [Текст] / I. Schreiter. – Fremdsprache Deutsch 1990 Heft 15.

УДК 371.13:81

ВСТАВНЫЕ КОНСТРУКЦИИ КАК ОДИН ИЗ ВАЖНЫХ ОБЪЕКТОВ ИЗУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Моранькова Оксана Витальевна,
магистр русского языка и литературы,
старший преподаватель кафедры филологических дисциплин
Луганского государственного университета имени Тараса Шевченко

Современная лингвистика рассматривает язык как сложную многоуровневую систему, в которой синтаксические единицы занимают особое место, являясь наиболее многогранными, поскольку входят в систему языка на высшем уровне, образуя «иерархическую систему – от словоформы до текста» [2, с. 7].

Уровнево-системная организация языка, где каждую из единиц характеризуют различительные (дифференциальные) признаки, позволяет выявить многоаспектность каждой из этих единиц, раскрыть их связи и обнаружить случаи переходности в области синтаксиса [1, с. 5].

В. В. Бабайцева указывает на два главных подхода к изучению синтаксических единиц, которые взаимодействуют, дополняют и конкретизируют друг друга: «многоярусность – анализ синтаксических единиц по вертикали, а многоаспектность – по горизонтали» [2, с. 8].

Эти подходы тесно связаны с известной и признанной в лингвистике дихотомией «язык – речь»: многоярусность подтверждает иерархическое построение языка как системы, многоаспектность поддерживает представление о языке как системе, функционирующей в речи.

Из сказанного следует, что при изучении курса синтаксиса в вузовской практике очень важно сформировать у студентов базовую систему синтаксических понятий, на основе которой открывается возможность определять место той или иной синтаксической единицы в иерархической синтаксической системе путем ее сравнения с другими синтаксическими единицами и выявления ее дифференциальных признаков.

Выработка системы синтаксических понятий обязательно должна сопровождаться системой практических заданий, при выполнении которых студенты приобретут навыки обнаружения в любом синтаксическом факте сложного комплекса свойств, связанных с учетом разных уровней языка, а также с разными аспектами лингвистического изучения синтаксического явления.

Особого внимания при работе со студентами заслуживают высказывания со вставными конструкциями (далее ВК). Традиционно ВК изучаются в кругу синтаксических структур, усложняющих простое предложение, то есть наряду с однородными членами, обособленными членами, вводными словами и обращениями.

Теоретические сведения о ВК (об их строении, семантике) в вузовских учебниках и пособиях подаются очень скупо и противоречиво [3, с. 401-402]. Примечательно, что в фундаментальных академических трудах (АГ-70, Русская грамматика - 80, «Лингвистический энциклопедический словарь» под редакцией В. Н. Ярцевой, 1990 г.) сведения о ВК вообще отсутствуют. По-видимому, это свидетельствует о том, что в силу своего разнообразия, множественности функций, специфических коммуникативных особенностей ВК не могут быть адекватно описаны с позиций лингвистической традиции. Вполне очевидно, что назрела необходимость выведения их из языковой (статической) области в речевую (динамическую). Это позволит осуществлять функциональный подход к изучению ВК, осознать способность этого «языкового элемента к выполнению того или иного коммуникативного задания (например, передать добавочную информацию о каком-либо явлении действительности, выделить в речевой цепи наиболее значимое звено, выразить отношение говорящего к сообщаемому и т. п.)» [4, с. 11].

Функциональные (коммуникативные) свойства ВК позволяют изучать их в тесной связи с высказыванием (в широком плане – с текстом), в котором они употреблены. В результате объем учитываемых особенностей ВК (структурных, семантических, коммуникативных) расширяется, анализ становится более глубоким, поскольку позволяет синтезировать исходные (базовые) и приращенные (часто окказиональные) смыслы. Функциональный подход позволяет четче описывать языковые значения ВК в составе речевых комплексов. Эти значения М. А. Шелякин, например, определяет как: «а) когнитивные, отражающие результаты познания внеязыковой объективной и субъективной действительности в логических формах; б) прагматические, отражающие точку зрения, отношение, коммуникативные интересы, ориентацию говорящего в мире...; в) реляционные, отражающие мыслительные операции говорящего по установлению связей и отношений между компонентами сообщаемого...» [6, с. 11].

Однако функциональный (многоаспектный) подход к изучению ВК возможен лишь при уяснении студентами того факта, что комплексы с ВК (ВК + включающее высказывание) являются речевыми построениями, которые постоянно кем-то (автором) порождаются, кем-то (читателем) понимаются, то есть участвуют напрямую в процессе коммуникации.

Изучение ВК вне высказывания (текста) в современной вузовской методике, ориентированной на как можно более тесное приложение полученных студентами знаний к практической деятельности, не имеет смысла, так как от студента требуется не только усвоение некоей суммы знаний о значении и структуре ВК и включающих их высказываний (далее ВВ), но и умение строить текст с их применением, то есть умение осуществлять текстовую деятельность, реализуя те или иные коммуникативные задачи.

В учебных целях удобнее двигаться от формы (средств выражения) к функции (значению, семантике). Форма обозрима и дает представление о том, какие структуры языка могут использоваться в качестве ВК и включающего высказывания. К сожалению, многие сборники упражнений по современному русскому языку дают очень скудный набор практических упражнений по данному вопросу, кроме того, задания к упражнениям полностью выдержаны в духе структурно-семантического синтаксиса. За пределами внимания остается механизм построения комплексов с ВК, средства языка, при помощи которых осуществляется одновременно связность и расчлененность таких комплексов, местоположение ВК во включающем высказывании (тексте).

ВК, равно как и включающие их высказывания, очень разнообразны по структуре и семантике. Поэтому вопрос об особенностях их функционирования приходится решать по-разному в каждом конкретном случае. Главное при этом – правильно понять смысл созданного автором комплекса, назначение в нем ВК. Правда, для этого еще необходимы равные фоновые знания у строящего текст с ВК и воспринимающего его.

При работе над ВК целесообразно обратить внимание студентов на расположение их во включающем высказывании. Например, на то, что ВК часто располагаются после слова, которое является местоимением или существительным, т.е. в силу своей указательности или конкретности семантически «прозрачно»: *Он (Свиридов) именно дремал, а не спал...* [С.-Ц.]; *Судьба этой женщины (Агафьи) была замечательна* [Т.]; *Лицо его (Плюшкина) не представляло ничего особенного* [Г.]; *В нарядах их (дам) вкусу было пропасть...* [Г.]. Примечательно, что в этих случаях ВК встраивается во включающее высказывание на границе актуального членения – между темой (данным) и ремой (новым). В результате возникает дополнительный пласт информации, которую автор считает необходимым адресовать читателю. Нужно отметить, что ВК часто соответствует своей грамматической формой слову, после которого располагается.

Анализируя информацию, заключенную в ВК и ВВ, необходимо обратить внимание студентов на ее объем. Иногда автор при помощи ВК сужает или расширяет значение слова или словосочетания. Например: *Дикий Барин (так его прозвали; настоящее же его имя было Перевлесов) пользовался огромным влиянием во всей округе* [Т.]; *Над болотцем дощатая лава (так называют на севере пешеходный мостик через реку, болото, озеро)* [Сол.].

Усложнение структуры ВК неизбежно влечет и усложнение семантики всего речевого комплекса. Важно попытаться вместе со студентами обнаружить такую «приращенную» информацию. Например: *Калиныч (как узнал я позже)*

каждый день ходил с барином на охоту... [Т.]. Поскольку в предшествующем этому высказыванию с ВК тексте о Калиныче ничего не говорится, то ВК одновременно выполняет функцию темы (данного) по отношению и к первой части ВВ, и ко второй его части; в результате для воспринимающего текст проясняется два смысла (две ремы): *‘того, кто ходил с барином, звали Калинычем’*, *‘они с барином каждый день ходили на охоту’*.

Семантическое приращение часто возникает именно в результате введения в высказывание ВК. Автор преследует коммуникативную цель – помочь читателю понять истинное положение вещей. Например: *Обгорел на солнце, руки покрылись черными ссадинами (косилка была старенькая, частенько приходилось возиться с ней)* [Тендр.]. Без ВК неясно, почему руки покрылись ссадинами, почему ссадины черные; с введением ВК простая констатация факта обогащается информацией о реальных причинно-следственных отношениях. В этом случае мы имеем дело с ассоциативно возникающими между ВК и ВВ обстоятельственными отношениями: *‘черные ссадины можно получить при работе со старыми механизмами’*. Ассоциация подкрепляется языковыми (лексическими) средствами: *ссадины – старенькая – чинить*.

Глубокое проникновение в семантику комплексов с ВК активизирует знания студентов по материалу всех языковых уровней, особенно лексического.

Приведем еще пример (особое внимание обратим на то, как участвуют в реализации связности между ВК и ВВ лексические средства): *Руки наши (мы ели ягоды горстями) вскоре почернели, как, впрочем, и губы, и зубы, и щеки* [Сол.]. ВК в данном примере тесно вплетена в ВВ, это отражается в лексической связи между «руки» и «горстями», а вот в целом, почему «почернели», становится ясным, если вскрыть ассоциативную цепочку: *руки почернели – (почему?) – ели ягоды горстями – (какие?) – чернику*, хотя упоминание о чернике встречается в тексте гораздо позже. Таким образом, ВК помогает объективировать информацию, скрытую в подтексте, служит отправной точкой дешифровки (понимания) смысла всего высказывания (текста).

Иногда у автора возникает необходимость на фоне описания объективной действительности обозначить личность персонажа, от лица которого ведется повествование. В этом случае скобочная конструкция помогает ввести прямую речь персонажа или его внутренние переживания – рефлексии по поводу информации, заключенной в ВВ. Например: *Один огромный пароход («Вероятно, английский», - подумал Василий Петрович) поместился в светлой полосе луны и шипел своими парами* [Гарш.]. ВК лексически и синтаксически «приспособлена» к ВВ (*пароход – английский*; не замещена позиция главного члена предложения в ВК (прямая речь); ВК содержит информацию о внутренней речи персонажа, которую в данном случае удобно передать скобочным способом.

Часто в высказываниях с ВК вставка способствует реализации коммуникативной интенции автора – заставить читателя сопереживать поданной в ВВ информации. Например: *И не знают в деревне – а мы-то с вами знаем!* – *что валяется он на печи лишь до поры до времени, ожидая в*

безделье настоящего дела [Наров.]; Ну а я тебя – веришь? – невольно // Пронесу сквозь года, как мечту, // Ясноглазую, в фартуке школьном, // Словно яблонька в белом цвету [Марк.].

Поскольку любая ВК – это текст (разной степени развернутости), то она должна обнаруживать текстовые особенности. Как видно из вышеизложенного, любая из приведенных ВК обладает информативностью, связана с ВВ различными языковыми средствами (самые явные из них – лексические). Кроме того, каждая ВК вводится в текст в соответствии с коммуникативной установкой автора – уточнение, пояснение, добавление и т. д. Важно показать студентам, зачем автор вводит ВК в высказывание, но еще важнее и интереснее пронаблюдать, как он это делает, какие использует языковые средства, чтобы в результате не пострадала понятность комплекса с ВК.

Анализ фактического материала показывает, что изучать ВК целесообразно в тесном интегративном единстве с ВВ, причем как с точки зрения их информативности, так и с позиций коммуникативной направленности, то есть разноаспектно.

Поскольку комплексы с ВК очень разнообразны в силу своей речевой природы, то вопрос о степени интегрированности ВК и ВВ, о средствах связи (на разных языковых уровнях), о смысловой нагруженности, о выраженности личностных устремлений автора и т. д. каждый раз приходится решать по-разному.

Бесспорно то, что комплексы со вставками не могут быть достаточно полно описаны с позиций синтаксической традиции, а их теоретическое осмысление требует дальнейших усилий.

Функционально-семантический анализ текстовых построений с ВК в вузовской практике может быть осуществлен на практических занятиях по современному русскому языку (причем в ходе комплексного лингвистического рассмотрения высказываний (текстов). Он может быть также предметом студенческих научных исследований по проблематике современного состояния русского языка.

Полезность углубленного ознакомления студентов со структурными и (особенно!) функционально-семантическими свойствами вставок очевидна, поскольку способствует развитию (лингвистическому воспитанию) языковой (учительской) личности, которая должна быть способна а) адекватно воспринимать (свертывать, понимать) текст и б) строить, порождать, создавать (развертывать) его.

Конструкции со вставками – идеальное поле для такой работы, так как позволяют показать на довольно сжатом материале всю богатую гамму смыслов, концентрируемых автором текста в его структуре.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бабайцева, В. В. Современный русский язык. Анализ языковых единиц [Текст]. В 3-х частях. Ч. 3 / В. В. Бабайцева, Н. А. Николина, И. П. Чиркина. – М. : Просвещение ; Владос, 1995. – 232 с.

2. Бабайцева, В. В. Русский язык: Синтаксис и пунктуация [Текст] / В. В. Бабайцева. – М. : Просвещение, 1979. – 269 с.
3. Валгина, Н. С. Современный русский язык [Текст] / Н. С. Валгина, Д. Э. Розенталь, М. И. Фомина. – М. : Логос, 2002. – 528 с.
4. Везерова, М. Н. Синтаксис сложного предложения: структура, семантика, функционирование в тексте [Текст] / М. Н. Везерова, Е. Г. Сиверина. – Самара : Изд-во СГПУ, 2005. – 116 с.
5. Шелякин, М. А. Функциональная грамматика русского языка [Текст] / М. А. Шелякин. – М. : Рус. яз., 2001. – 288 с.

УДК 371.134:377

ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИГРОТЕХНИКИ УЧИТЕЛЯ-МУЗЫКАНТА В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Надолинская Татьяна Васильевна,
доктор педагогических наук, профессор кафедры
музыкального и художественного образования,
профессор кафедры филологии и искусства
Таганрогского института имени А. П. Чехова (филиал) РГЭУ (РИНХ)
Ростовский институт повышения квалификации и профессиональной
переподготовки работников образования

В настоящее время профессиональная переподготовка учителей творческих специальностей требует новых педагогических условий для развития их творческого потенциала. Недостаточная разработанность научно обоснованной системы развития педагогической игротехники, которая помогает сформировать художественно-игровую деятельность учителя музыки, делает правомерным обращение к педагогическому инструментарию театральной педагогики.

Вслед за Л. А. Ильиной мы полагаем, что для развития художественных способностей в процессе профессиональной переподготовки учителей музыки наиболее эффективны средства театра. В структуре педагогического мастерства они представлены как система формообразующих элементов и определяются нами как педагогическая игротехника педагога-музыканта.

Художественно-сценические умения служат составной частью педагогической техники педагога-музыканта и базируются на учении о театральном искусстве. В соответствии с этим художественно-сценические умения целесообразно рассматривать как систему формообразующих элементов педагогического мастерства учителя музыки, которую составляют:

- навыки экспрессивного самовыражения, основанные на способах формирования внешней техники;

- навыки саморегуляции психической деятельности, основанные на способах формирования внутренней техники;
- навыки создания и осуществления художественно-игровых форм музыкальной деятельности, основанные на закономерностях театрального действия.

При выборе средств формирования художественно-сценических навыков учителя музыки и определения условий для реализации подготовки к художественно-игровой деятельности необходимо:

1) создать установку на освоение художественно-игрового компонента профессиональной деятельности учителя музыки посредством интеграции педагогических, психологических, культурологических и театроведческих знаний;

2) организовать специальные тренинговые занятия с использованием средств театральной педагогики, обеспечивающих формирование навыков актерской техники и режиссуры;

3) проанализировать результаты художественно-сценического творчества студентов в конкретных видах музыкально-практической деятельности на уроках музыки (искусства) и во внеклассной работе в школе.

По нашему мнению, для эффективного руководства художественно-игровой деятельностью школьников младшего и подросткового возраста педагог-музыкант должен овладеть особой – педагогической – игротехникой (термин В. Л. Борзенкова) [1]. Автор раскрывает сущность педагогической игротехники с различных точек зрения.

1. С точки зрения деятельности субъектов образовательного процесса педагогическая игротехника понимается как деятельность субъектов образовательного процесса, направленная на саморазвитие, самостановление и самопроявление потенциально существующего человека в его целостности в образовательном процессе, построенного по игровым принципам.

2. С точки зрения ценностного самоопределения субъектов педагогического процесса, включенных в игровой процесс, педагогическая игротехника рассматривается на идеологическом, теоретическом и практическом уровнях как основание организационных возможностей образовательного процесса по сопровождению и развитию полипарадигмальности мировосприятия субъектов педагогического процесса, достижению полифонии мышления, полилога.

3. С точки зрения организационно-педагогического аспекта педагогическая игротехника задействует такие механизмы запуска игры, управления ею, совместного проживания ее субъектами образовательного процесса, которые способствуют осуществлению пути самореализации человека, пути к внутренней свободе.

По определению В. Л. Борзенкова, сущностью педагогической игротехники является то, что это деятельность направлена на становление и развитие целостного человека (индивидуальности, личности, духовности) в образовательном процессе, построенном по игровым принципам погружения в ценностно-смысловое поле полипарадигмальности. Театр педагогической игротехники мозаичен, в нем уживаются достижения различных театральных

школ и направлений. Поэтому педагог-игротехник должен представлять особенности введения субъекта образовательного процесса в игру и специфику театрального действия.

Педагогическая наука включает в понятие «педагогическая техника» две группы компонентов. Первая из них включает компоненты, связанные с умением педагога управлять своим поведением. Вторая группа связана с умением воздействовать на личность и коллектив, раскрывает технологическую сторону процесса образования.

По нашему мнению, в понятие «педагогическая игротехника» учителя музыки необходимо включить две группы компонентов.

Первая группа содержит следующие умения:

- владение своим организмом (координация движений, «мышечная свобода», мобилизация);
- эмпатия и артистизм (способность к эмоциональному выражению, вживанию в художественно-игровой образ, к насыщению художественно-познавательных процессов эмоционально-образной сферой, стимулирующей творческое начало);
- владение элементами аутотренинга (управление эмоциями и настроением, умение эмоционально переключаться на разные виды художественной деятельности, создавать творческое самочувствие, рефлексировать);
- художественно-педагогическая интуиция и самоконтроль;
- перцептивные способности (внимание, художественно-творческое воображение, наблюдательность);
- культура и техника речи (интонационная выразительность, фонационное дыхание, постановленный голос, дикция, темп речи).

Во вторую группу входят такие умения, как:

- конструирование художественно-творческого процесса (игровое моделирование уроков искусства в течение четверти, полугодия, учебного года);
- режиссерское мизансценирование элементов или целостного интегративного урока музыки, организация полихудожественной деятельности учащихся в разных игровых формах;
- коммуникативные умения (реализация художественно-игровых и сценических приемов общения в ходе совместного переживания художественного произведения, умение создавать творческий микроклимат в процессе игрового обучения).

Необходимо отметить, что владение педагогической игротехникой обязательно для педагога-музыканта, однако его мастерство не сводится к одной лишь технике. Во многом оно зависит от подготовленности к уроку музыки (искусства), умения сочетать разные виды художественно-творческой деятельности, от научной компетентности педагога-музыканта и его стремления осуществлять собственный творческий поиск.

Современному педагогу-музыканту необходимо владеть не только личностным, но и индивидуальным подходом, в котором на первый план выдвигается метод педагогической ситуации. При этом, по мнению В. А. Караковского, воспитательные ситуации могут быть многообразными: ситуация творчества, ситуация выбора, ситуация успеха. Особое значение имеет игровая ситуация, специально созданная педагогом в процессе обучения музыке.

Из разных определений понятия «игровая ситуация» наиболее полно, на наш взгляд, отражает сущность этого понятия Н. П. Аникеева. Под игровой ситуацией автор понимает такую ситуацию, в которой «проявляется индивидуальная активность человека с определенной долей предвидения результатов, регулируемая с присутствием воображаемого плана» [2, с. 29]. Игровая педагогическая ситуация не является игрой в полном смысле слова, однако воплощает в себе все существенные признаки игровой деятельности и входит в нее в качестве постоянного компонента.

Мы видим особую роль игровых ситуаций в профессиональной подготовке студентов педвуза в том, что считаем умение создавать игровые ситуации обязательным компонентом в структуре профессионально-педагогической деятельности учителя. Этот компонент Н. П. Аникеева условно называет «игровым» компонентом, который предполагает особую, игровую позицию и особый, с нашей точки зрения, игровой стиль общения и взаимодействия педагога и учащихся.

По представлению Е. В. Бондаревской и других исследователей, эффект той или иной технологии зависит от того, какие позиции учителя и ученика она обеспечивает в учебном процессе. Индивидуальной игровой позицией отмечены педагогическая деятельность А. С. Макаренко, Ш. А. Амонашвили, Ю. П. Азарова, Б. П. Никитина и др. Вслед за Н. А. Терентьевой мы полагаем, что игровая позиция педагогов искусства также превращает игру-драматизацию в воспитательный фактор, что способствует гуманизации отношений «ученик–учитель». Это основная функция игровой позиции педагога-музыканта, которая помогает создать творческую атмосферу на уроке музыки. Под игровой позицией (от лат. *positio* – положение, состояние) мы понимаем определенную точку зрения педагога, особый стиль взаимоотношений между педагогом и учащимися, отношение к процессу обучения музыкальному искусству с помощью игровых технологий, а также игровые действия и поведение как самого педагога, так и учащихся, обусловленные этим отношением.

Некоторые исследователи (О. А. Степанова, М. Э. Вайнер, Н. Я. Чутко) выделяют две основные позиции руководства игрой в коррекционно-развивающих целях: «вне» поля детской игры и «внутри» него [3]. В свою очередь отметим, что данные игровые позиции педагога искусства содержательно нами интерпретируются с иных точек зрения. С одной стороны, педагог косвенно руководит театрализованной игрой «внутри» игрового поля и принимает в ней активное участие, с другой – руководит игрой извне, отводя себе роль ведущего.

Игровая позиция педагогов превращает игру в воспитательный фактор потому, что способствует гуманизации отношений между учеником и учителем. Это основная функция игровой позиции педагога, обуславливающая создание творческой атмосферы на интегративном уроке музыки. При этом в самой игровой ситуации позиции педагога различаются два плана игровых отношений: явный и скрытый. Явный план отношений представляет собой конкретное и активное участие учителя в ролевой игре школьников. Скрытый план отношений состоит в том, что педагог умеет так довести до детей свое мнение, что у них возникает полная уверенность, что это они придумали сами. Здесь необходим и артистизм, и эмпатия, и идентификация. Игровое поведение педагога требует и определенного внутреннего состояния — благожелательного отношения к детям, открытости, восприимчивости, «игрового самочувствия», чувства юмора.

Таблица – Основные игровые позиции педагога-музыканта

Позиция педагога-музыканта	Варианты игровой позиции и их характеристика
Педагог «вне» игрового поля	Педагог организует игру, выполняя роль ведущего (гида, капитана корабля, тренера, судьи и т. п.); он «косвенно» влияет на творческую, игровую атмосферу в процессе всей игры
Педагог «внутри» игрового поля	Педагог выступает в определенной роли: в качестве дирижера, актера, режиссера, концертмейстера, члена жюри, художника, певца и др.; он является равноправным участником игры, передавая ведущие функции в проведении игры главным действующим лицам (или ведущему)

Таким образом, специальная подготовка педагогов-музыкантов в системе дополнительного образования представляется целесообразной на основе взаимодействия средств театральной и музыкальной педагогики, с привлечением театральных технологий, способствующих формированию педагогической игротехники будущего специалиста. Важно отметить, что особое значение имеют специальные тренинги, направленные на усовершенствование внутренней и внешней сторон личности. В комплексе средств музыкальной и театральной педагогики большую роль играют драматизация и театрализация, которые помогают сформировать педагогический артистизм, индивидуальный – игровой стиль современного педагога-музыканта и раскрыть его творческий потенциал.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Борзенков, В. Л. Теоретико-методологические основания педагогической игротехники [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / В. Л. Борзенков. – Великий Новгород, 2001. – 37 с.

2. Педагогика и психология игры [Текст] : межвуз. сб. науч. тр. / [редкол.: Н. П. Аникеева (отв. ред.) и др.] ; Новосиб. гос. пед. ин-т. – Новосибирск : НГПИ, 1985. – 128 с.
3. Степанова, О. А. Методика игры с коррекционно-развивающими технологиями [Текст] / О. А. Степанова, М. Э. Вайнер, Н. Я. Чутко. – М. : Академия, 2003. – 272 с. – ISBN 5-7695-1409-4.

UDC 372.8:81'243

SOME ASPECTS OF PROJECT INTERACTIVE-ASSISTED FOREIGN LANGUAGES LEARNING IN MODERN EDUCATIONAL CONTEXT

Sabina Nedbailik,

PhD, assistant-professor,
chair of German and French languages,
Institute of foreign languages,
Petrozavodsk State University

As it is known, the theoretical foundation of active learning as a phenomenon was built primarily in the 1990s in connection with the massive introduction of computer-based technology in education, in particular through the world-wide web (www), e-mail, and forums [1, 3]. The emergence of multiple mobile and ubiquitous technologies in the 2000s gave a new impulse to theories of digital learning favoring learning-in-context scenarios [4, 5]. Worldwide, international frameworks are recently being developed for the acquisition of digital competences, including the Educational Technology Standards and the Framework for 21st Century Learning, which «set a standard of excellence and best practices in learning, teaching and leading with technology in education» [6, p. 134]. In this connection a particular importance is now attributed to practically tended (inter)active technology enhanced PLM (Project learning Methods) as optimal ones being primarily aimed at the key professional competences forming, gaining visible and valuable results what is in the actual context of Life - long learning (LLL) globally acknowledged conception [5]. The extensive research on advanced technology-assisted active learning has nowadays yielded generally favorable results. Quantitative research concludes that in foreign languages active-learning classrooms teachers are becoming facilitators who supervise students to learn new ideas and practices [3]. At the same time, teachers promote student autonomy, self-determination, and choice. In their turn, students are increasingly demanding excellence in teaching, seeking class environments where they can apply their knowledge and develop expertise. These two conditions considered, the benefits of foreign languages learning in an interactive environment, which is also technology-rich, seem to be obvious. However, it has been suggested that technology in the classroom works best when it is “both pervasive and minimalist” [1], that is, provides many options, but is simple to use and not overwhelmingly present. For classroom technology to be used to its full advantage,

faculty should be provided with quality hands-on training, theoretical support, and a clear link between teaching in interactive classrooms and their individual teaching, research, and career interests. Qualitative research on teaching with interactive technology expressed some concerns, one of which is the divide between the digital haves and have nots, or between those learners who use or have access to telecommunications and information technologies and those who do not. Another concern is the generational divide, which is similar to the digital one, but in regards of the age rather than income. A serious obstacle to proliferation of advanced educational technology is frequent insufficient teacher's training, which makes teachers feel as perpetual novices having the need to catch up with the ever-changing devices. All this promotes the necessity of multi-aspect approach to interactive assisted foreign languages learning in modern educational context [2]. PLM using in foreign languages learning practice, for example in scientific groups, research circles and societies is stipulated by an actual necessity of gaining sufficient competences and adequate skills in the sphere of independent research, such as collecting and treating of special materials to be used in further oral and written speech activity. It goes without saying that in the process of projects (collective, individual, pair ones, etc.) fulfilling students are supposed to attain so much needed habits of creative thinking, new information independent analyzing, taking adequate decisions in non-standard situations frequently emerging in our life context. At the same time, they can also estimate fully enough the proper results of their own personal activity, using at most scholar, scientific, methodological and reference literature. It's worth mentioning that PLM use in foreign language classes supposes the necessity of practical material considerable and preliminary working out, since students usually are not keen on its presenting by themselves. Just for this reason such learning in rather small or average groups should be preferably started with short-term, mono-thematic projects [6]. It is universally known, that any kind of academic writing, foreign language writing practice including, is traditionally considered to be taught as a complex, heavily structured activity done quite alone (individually) over many hours of rigorous work, with minimal use of technical devices [2, 3, 4]. Thus, starting teaching it on a project base, collaboratively, interactively and on top of that with the use of state-of-art technology, must be going against all ingrained expectations. One more obstacle probably encountered when teaching foreign (English) composition in a transparent interactive environment can concern the mental processes involved in writing. Just for these reasons, even before we started the project implementing several strategies were developed to teach writing in an active, student-centered environment. First, we tried to make special assignments which were conducive to active learning. In this connection we asked our senior pupils to select topics that were relatable to them, preferably based on their previous knowledge and experience; besides, most of these assignments required fieldwork. Second, we started giving our schoolchildren frequent feedback on their multiple drafts (or, more commonly, sample paragraphs). Over two or three months of using these two strategies in our experimental group, we saw a significant increase in the quality of written papers, which was an indication that they could really work. All over the period of project learning the students were also offered to fulfill the following tasks: to estimate their

own contribution into the whole work, to express their wishes towards other group members and to analyze the results of collaborative efforts. At the final stage of our project activity we could see quite clearly a considerable increase of students' linguistic culture and speech habits level, in particular, a great improving of their writing and composing skills. This can be proved rather obviously by their successful participation in a linguistic quiz for senior students «Discovery» elaborated and carried out by the staff of our institution within the past (2014-2015) academic year. The first places in the final rating were taken by the members of our experimental research group students, having gained maximal points in the second contest tour devoted to free composition. Of course, it shows once more a high effectiveness of PLM, presenting a so called «starting ground» for applying various teaching technologies. This is provided primarily by its basic person – tended approach, making a student an active subject of learning process.

REFERENCES

1. Auster, E. R. Creating Active Learning in the Classroom: A Systematic Approach [Text] / E. R. Auster and K. K. Wylie // Journal of Management Education. 2006. 30 (2). P. 333–353.
2. Dvulichanskaya, N. N. Interactive learning methods as a means of forming key competences [Text] / N. N. Dvulichanskaya // Science and education: electronic scientific-technical edition. 2011. № 4. P. 67–81.
3. Osipova, O. P. Interactive equipment use in education process [Text] / O. P. Osipova // Internet and education. 2009. № 11. P. 49–56.
4. Pinskiy, A. I. The strategy of the education content modernizing [Text] / A. I. Pinskiy. – M., 2010. – 65 p.
5. Polat, E. S. Project method at the lessons of foreign language [Text] / E. S. Polat // Foreign languages in school. M., 2000, № 2. P. 56–63.
6. Rotgans, J. I. The Role of Teachers in Facilitating Situational Interest in an Active-learning Classroom [Text] / J. I. Rotgans, H. G. Schmidt // Teaching and Teacher Education. 2011. 27(1). P. 37–42.

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ И ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ДИСЦИПЛИНЫ «ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕОРИИ И ТЕХНОЛОГИИ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ» В ФОРМИРОВАНИИ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ

Пазухина Светлана Вячеславовна,
доктор психологических наук, доцент,
зав. кафедрой психологии и педагогики
Тульского государственного педагогического университета,
им. Л. Н. Толстого

Одной из актуальных задач, стоящих сегодня перед преподавателями вузов, является проблема теоретического обоснования дополнительных профессиональных компетенций современного учителя и их соотнесение с конкретными дисциплинами.

Рассмотрим возможности имеющегося содержательного и технологического потенциала дисциплины «Психолого-педагогические теории и технологии начального образования» (ППТиТНО) в становлении дополнительных профессиональных компетенций будущих учителей начальных классов. Перечень дополнительных профессиональных компетенций сформулирован преподавателями кафедры [1].

Основным видом деятельности современного учителя начальных классов остается преподавательская. В рамках освоения данного вида деятельности будущим педагогам необходимо овладеть следующими дополнительными профессиональными компетенциями: «...способен применять знание психолого-педагогических теорий обучения младших школьников и понимает их специфику в контексте начального образования», «способен организовать учебную деятельность обучающихся с учетом специфики начального образования, готов к оценке учебных достижений школьников с учетом траектории индивидуального развития каждого ученика и норм в развитии личности младшего школьника, в том числе с применением информационных технологий», «...способен выбирать и использовать оптимальные приемы и методы обучения предметно-практической деятельности, обеспечивающие эффективную учебную деятельность, творческую активность, самостоятельность и познавательный интерес детей младшего школьного возраста, в том числе с применением информационных технологий». Формирование перечисленных компетенций требует опоры на глубокие знания о возрастно-психологических особенностях детей младшего школьного возраста, содержании и психологической структуре учебной деятельности как ведущей в этом возрастном периоде, теориях Л. С. Выготского, П. Я. Гальперина, В. В. Давыдова, Д. Б. Эльконина, Л. В. Занкова и др., овладения современными технологиями обучения в начальной школе: игровыми, диалоговыми, проектными, исследовательскими, информационно-коммуникационными и пр. Темы, связанные с изучением данных вопросов

заложены в учебно-тематическом плане дисциплины «ППТиТНО»: «Современные системы образования в начальной школе», «Младший школьник как объект и субъект образовательного процесса», «Формирование учебной деятельности в младшем школьном возрасте», «Формы организации обучения младших школьников», «Психологическое обоснование специфики содержания и методов обучения в образовательном процессе начальной школы», «Современные информационные технологии в обучении младших школьников», «Педагогический контроль как психологическая проблема», «Психологический анализ современных средств оценки достижения учащихся». Для достижения наибольшей результативности по усвоению перечисленных знаний и овладению указанными дополнительными профессиональными компетенциями акцент на занятиях должен быть перенесен на использование активных методов обучения: круглых столов, деловых игр, педагогических мастерских, микропреподавания и т. д. Такая работа в течение нескольких лет уже проводится при обучении студентов-бакалавров, имеется опыт реализации различных технологий на занятиях, использования балльно-рейтинговой системы оценивания результатов академической успешности будущих педагогов в освоении данной дисциплины.

Учитель начальной школы должен «...реализовывать преемственность образования детей дошкольного, младшего школьного и младшего подросткового возрастов, осознавая самоценность возрастных периодов детского развития...», «осознавать сущность и место начального образования в целостном образовательном процессе...». Решение данных задач обеспечивается посредством ознакомления будущих педагогов с возрастнопсихологическими особенностями детей разных возрастов, механизмами и закономерностями их развития, а также через анализ программ обучения и воспитания подрастающего поколения на каждом из этапов образования. Целесообразным является обращение к анализу, конспектированию, аннотированию работ А. В. Запорожца, В. П. Зинченко, Е. Б. Моргунова и других отечественных ученых, подчеркивавших самоценность каждого возрастного периода, и указывавших на необходимость амплификации детского развития. Такая работа проводится при изучении следующих тем: «Проблемы модернизации начального образования», «Психологические новообразования младшего школьника» и др.

Отдельное внимание в государственном образовательном стандарте уделяется таким видам деятельности будущего педагога, как организационно-воспитательная и культурно-просветительская. В процессе освоения данных видов профессиональной деятельности студенты должны научиться «понимать сущность и место воспитания в структуре педагогического процесса начальной школы, самостоятельно осуществлять воспитательную работу в учреждениях начального образования, в том числе в многонациональных, мультикультурных, билингвальных, малокомплектных начальных школах», стать готовыми «к организации досуговой и творческой деятельности школьников в условиях школы полного дня и в учреждениях системы дополнительного образования, в том числе – различных лагерях летнего отдыха

детей», «применять личностные качества руководителя класса и образовательного учреждения». Формирование перечисленных компетенций тесно связано с овладением будущими учителями системой знаний по теории и методике воспитательной работы, психологии воспитания младших школьников, этнопедагогике и этнопсихологии. Данные вопросы также отражены в содержании дисциплины ППТиТНО и изучаются в рамках таких тем, как «Младший школьник в процессе овладения социальным опытом», «Формы организации воспитания младших школьников», «Психологическое обоснование специфики содержания и методов воспитания в образовательном процессе начальной школы», «Современные технологии воспитательной работы с младшими школьниками в классном коллективе и добровольных общественных объединениях», «Современные технологии воспитательной работы с младшими школьниками в режиме продленного дня», «Модели взаимодействия в образовательном процессе начальной школы». Требуется расширение спектра используемых активных методов обучения, способствующих становлению необходимых умений и навыков студентов в указанных областях.

Важным видом профессиональной деятельности современного учителя начальных классов становится коррекционно-развивающая деятельность, в рамках которой он должен овладеть такой дополнительной профессиональной компетенцией, как «...самостоятельно выделять психологическую проблему, ситуацию или недостатки личностного развития и девиации в поведении детей данного возраста и подбирать соответствующие коррекционно-развивающие средства». Основными знаниями при этом должны стать знания в области специальной психологии и коррекционной педагогики, а также знания в области диагностической работы, т. к. любая коррекционно-развивающая деятельность в обязательном порядке должна опираться на данные диагностики. Данные вопросы находят отражение в содержании таких тем при изучении дисциплины ППТиТНО, как «Диагностическая работа с младшими школьниками», «Коррекционная работа с младшими школьниками», «Особенности работы с детьми, оказавшимися в экстремальных условиях».

В рамках освоения такого вида профессиональной деятельности, как научно-исследовательская, студенты должны овладеть следующими дополнительными профессиональными компетенциями: «быть способными к исследованию социального опыта людей...», «готовыми к осуществлению исследовательской деятельности в области начального образования». Для решения данных задач необходимо знакомить студентов с методами и технологией исследовательской работы, способами обработки и представления полученных данных, организовывать выполнение рефератов, микроисследований, проектно-исследовательских работ. Данные виды деятельности осуществляются в ходе изучения дисциплины ППТиТНО при подготовке студентами докладов и презентаций, отражающих ход проведения и основные результаты микроисследований «младших школьников» в рамках деловой игры. Так, в текущем учебном году были представлены проектно-исследовательские работы по следующей тематике: «Как животных цвет

защищает?», «Измерение времени делами», «Так ли безопасен ветер?», «Что можно сделать с мусором?», «Вышивка как вид деятельности, объединяющий взрослых и детей», «Какие рыбы живут в реках Тульской области?», «Откуда произошел образ Чебурашки?», «Чем отличаются трамвай, троллейбус и автобус?» и др.

Большое место в стандартах нового поколения отводится вопросам самопознания, саморазвития, самосовершенствования специалистов. Будущие педагоги должны «понимать важность саморазвития, быть способными к постоянному самосовершенствованию на основе рефлексии...», «готовыми к реализации собственного творческого потенциала в педагогической деятельности...». Для овладения перечисленными компетенциями студенты должны приобрести навыки культуры работы с собственным внутренним миром, научиться выявлять и анализировать собственные достоинства и недостатки, освоить способы самоменеджмента и планирования карьеры. Эти задачи решаются при изучении таких тем дисциплины ППТиТНО, как «Психологические основы профессиональной готовности учителя начальных классов», «Педагогическое мастерство учителя начальных классов» и др. На практических занятиях должно уделяться достаточно времени на знакомство с различными методами, техниками, приемами личностного и профессионального самопознания и самосовершенствования.

Таким образом, на основе анализа содержания дополнительных профессиональных компетенций будущего учителя начальных классов, их соотнесения с видами профессиональной деятельности современного педагога, прописанными в государственном стандарте, и программным содержанием учебного материала дисциплины ППТиТНО, мы можем сделать вывод о том, что тематика курса практически в полном объеме охватывает спектр необходимых для освоения будущими учителями дополнительных профессиональных компетенций.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Пазухина, С. В. Психолого-педагогические теории и технологии начального образования [Текст] / С. В. Пазухина, Т. Н. Шайденкова. – 2-е изд. стер. – М. ; Берлин : Директ-Медиа, 2016. – 267 с.

УДК 81'243

ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ ДВУЯЗЫЧИЯ

Постоеенко Виолетта Александровна,
ассистент кафедры прикладной лингвистики и этнологии
Донбасской национальной академии строительства и архитектуры

Английский язык – главный язык международного общения, поэтому неудивительно, что его стремятся выучить все люди, совершающие поездки в другие страны или каким-либо образом соприкасающиеся в работе, учебе, личном общении с гражданами других стран. Английский, немецкий и французский языки изучаются в ВУЗах в форме обязательного общеобразовательного предмета. Поскольку изучение иностранного языка происходит в условиях двуязычия, т. е. в условиях столкновения двух языковых систем в навыках учащихся, то необходимо установить, как это сказывается на приобретении новых навыков произношения.

Родное произношение всегда легко представителю данного языка и в той или иной степени трудно представителю другого языка. Лежащие в основе двух сравниваемых фонетических систем артикуляционные уклады могут отличаться друг от друга в большей или меньшей степени, а иногда и совпадать. В этом и заложена сравнительная трудность или легкость овладения произношением чужого языка.

Л. В.Щерба уделял большое внимание проблеме двуязычия, имеющей прямую связь с целями и методикой обучения иностранным языкам. Под «чистым двуязычием» понимается такое двуязычие, которое создается при параллельном, но независимом друг от друга изучении двух языков. Под «смешанным двуязычием» понимается двуязычие, которое создается в результате сравнительного изучения двух языков, когда второй язык изучается на базе первого. В качестве первого языка может выступать родной язык, тогда вторым будет иностранный [3, с. 27].

Переключение с родного произношения на иностранное является психологическим и физиологическим процессом. Органы речи получают новую работу, привыкают к непривычным укладам для образования новой артикуляционной базы, что может у начинающих вызвать усталость артикулирующих органов, а отсюда их нечеткую работу. Только на продвинутых стадиях овладения языком, когда говорящий в момент произношения не думает о том, что органам речи необходимо придать то или иное положение для воспроизведения фонем, входящих в слова, не останавливает внимание на том, какое мелодическое оформление придать речевому высказыванию, происходит автоматическое переключение артикулирующих органов для произношения и интонирования по-иному, чем в родном языке. Процесс повторения непривычных артикуляционных движений есть не что иное, как развитие послушности органов речи для создания новых артикуляционных укладов.

Очевидно, что человек, свободно говорящий на иностранном языке, наряду с совершенным знанием грамматического строя словарного запаса языка, должен также уметь свободно переключать одни навыки произношения на другие. Но известно, что многие, правильно говорящие на иностранном языке с точки зрения грамматики и лексики, допускают много ошибок в произношении. Это показывает, сколь трудным является овладение правильным иностранным произношением.

В силу изложенного, переключение на новую фонетическую систему влечет за собой появление значительного количества фонетических ошибок, которыми, особенно на начальной стадии обучения, изобилует процесс овладения произношением звуков иностранного языка.

Однако при условии применения рациональной методики обучения произношению искажения и нарушения нормы произношения изучаемого языка могут быть сведены к минимуму и произношение может быть доведено до безупречности.

Что же понимается под правильным произношением? Нормой правильного произношения является произношение литературного национального языка. Современное литературное произношение «представляет собой исторически сложившееся явление, которое, развиваясь и вырабатывая новые черты, в то же время сохраняет и традиционные черты, отражающие пройденный исторический путь» [2, с. 16].

Существует несколько особенностей, присущих норме литературного произношения. Среди них:

- Неоднородность, выражающаяся в проявлении индивидуальных произносительных навыков говорящих.
- Общность фонетической системы данного языкового коллектива, допускающая колебание в произношении, которое не нарушает смыслового значения слов.
- Общность воспроизведения фонем, как общественно значимых звуков, допускающая вариантность в произношении.
- Общность интонационных средств для выражения значений с наличием индивидуальных вариантов интонирования.
- При наличии общности в восприятии и воспроизведении слов, фонем и интонации языковой коллектив выявляет одно из произношений слова (фонемы) или вид интонирования, как правильный вариант, допуская при этом сосуществование других вариантов тоже правильного, но менее распространенного произношения.
- Литературное произношение выражается в различных стилях, отражая стилевые особенности речи.
- Норма литературного произношения обусловлена исторической общностью национального языка, является не классовым, а по существу и происхождению общенародным произношением. При наличии литературного произношения диалектное произношение

является временным ответвлением, что должно влиться в общенациональное произношение.

Различают два вида отклонения от нормы: нарушение и искажение. Ошибки нарушения и искажения произношения лежат в одной общей плоскости отклонения от принятой нормы литературного произношения в языке и могут быть объединены общим понятием фонетических ошибок или ошибок произношения.

Исчерпывающее определение следующее: «Ошибки нарушения нормы, воспринимаемые слушающим, как ошибки выговора, представляют собой малые отклонения от общности произношения языка и проявляются в виде незначительных изменений, вносимых говорящим в общепринятые произносительные нормы данного коллектива» [2, с. 30]. Ошибки нарушения нормы, особенно в контексте, не дают сдвигов в речевом процессе. Ошибки искажения нормы представляют собой большие отклонения от общности произношения языка: они проявляются в виде искажений фонемного состава и мелодической структуры и вносят резкие смысловые сдвиги, отклонения, делающие речевое высказывание непонятным или трудно понятным, разрушают смысловую функцию речи как орудие общения коллектива».

Для учащихся ошибки нарушения нормы иностранного произношения, не говоря уже об искажениях, могут являться характерными произносительными ошибками.

Оптимальное требование – добиваться, чтоб учащиеся на уроках английского языка овладели полной нормой литературного произношения – невозможно по ряду объективных причин: небольшое количество часов, отведенных на изучение иностранного языка, группы с большим количеством слушателей. Поэтому преподавателю необходимо уделять особое внимание формированию произношения и использовать фонетические упражнения для формирования произносительных навыков.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Зимняя, И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке [Текст] / И. А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1985. – 160 с.
2. Лукницкий, Исай Абрамович. Предупреждение ошибок учащихся в английском произношении [Текст] : Пособие для учителя / И. А. Лукницкий. – М. : Просвещение, 1966. – 111 с.
3. Щерба, Л. В. Преподавание иностранных языков в средней школе [Текст] : общие вопросы методики / Л. В. Щерба. – Изд. 2-е. – М. : Высшая школа, 1974. – 111 с.
4. Щерба, Лев Владимирович. Языковая система и речевая деятельность [Текст] / Л. В. Щерба ; ред.: Л. Р. Зиндер, М. И. Матусевич ; АН СССР, Отделение лит-ры и языка. – Л. : Наука, 1974. – 428 с.

ОБУЧЕНИЕ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Симонец Марина Семёновна,
старший преподаватель кафедры языкознания
Макеевского экономико-гуманитарного института

Развитие современных компьютерных, информационных и телекоммуникационных технологий способствовало формированию нового направления в методике обучения иностранным языкам дистанционного обучения. Дистанционное обучение, как и традиционное, необходимо осуществлять с учётом дидактических и других требований, на основе которых определяют содержание, методы и особенности организации процесса передачи и усвоения знаний.

Одним из основных методических принципов обучения иностранным языкам является принцип взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности, который предусматривает формирование и развитие рецептивно-продуктивных навыков и умений. Учитывая исследуемую проблему, необходимо уточнить этот принцип и определить его как принцип взаимосвязанного обучения чтению и письму в процессе, который предполагает одновременное и поэтапное формирование и развитие навыков и умений в чтении и письме на основе совместного профессионально ориентированного языкового и речевого материала с помощью специальной системы упражнений с ведущей ролью письма. В методике обучения иностранным языкам уделяется значительное внимание упражнениям для письменного общения, но проблему разработки системы упражнений для самостоятельного изучения студентами неязыковых специальностей французского языка на основе принципа взаимосвязанного обучения чтению и письму с использованием дистанционных технологий освещено недостаточно.

Исходя из того, что успех методики самостоятельного изучения студентами французского языка связан с поэтапным развитием соответствующих навыков и умений, мы выделяем два этапа обучения: *подготовительный и основной.*

Разработка упражнений для самостоятельного изучения студентами французского языка была проведена на основе методических требований к упражнениям, сформулированных Н.К. Складенко [2, с. 4].

Система упражнений, которая предлагается, содержит три подсистемы, каждая из которых состоит из соответствующих групп упражнений, которые реализуются на определённых этапах.

Подсистема I. Упражнения на формулировку правил составления франкоязычных служебных писем и формирование умения их корректного использования.

Подсистема II. Упражнения для совершенствования навыков техники письма, лексических и грамматических навыков чтения и письма.

Подсистема III. Упражнения для развития умений чтения и формирования умений написания франкоязычных служебных писем.

Следует отметить, что средством обучения выступает электронный кейс для самостоятельного изучения франкоязычного делового письменного общения, который размещён на электронном носителе информации в сети Интернет. Контроль результатов обучения студентов осуществляется компьютерной программой благодаря встроенной обратной связи, поэтому все упражнения являются полностью управляемыми, поскольку они предусматривают конкретные правильные ответы.

Упражнения, входящие в группу упражнений для контроля усвоения учебного материала об основных правилах составления франкоязычных служебных писем (подсистема I), и группы упражнений для контроля сформированности умений чтения и написания франкоязычных служебных писем проверяются преподавателем (подсистема III).

Рассмотрим поэтапную реализацию системы упражнений. Целью подготовительного этапа является усвоение декларативных знаний о правилах написания и составления франкоязычных служебных писем, формулировка правил составления франкоязычных служебных писем, формирование умения их корректного использования.

Приведём примеры упражнений для формирования умения прогнозировать правила написания франкоязычных служебных писем.

Примеры упражнений подготовительного этапа.

Пример 1.

Цель: формирование умения прогнозировать правила написания франкоязычных служебных писем.

Инструкция: Le texte que vous allez lire porte le titre «Comment rédiger une lettre officielle». Lisez les phrases qui suivent et écrivez celles qui, d'après vous, pourraient correspondre au contenu de ce texte:

1. D'habitude, je téléphone à mes copains au lieu de leur écrire une lettre.
2. Une lettre sans date n'est pas considérée légalement comme un document.
3. Une lettre comporte 8-9 éléments à positionner avec élégance.
4. Il faut terminer une lettre par: «Bises», «Amitiés», «Amicalement».
5. En France, on écrit une lettre sur une feuille blanche de format A4.

Пример 2.

Цель: формирование умения прогнозировать информацию о франкоязычных служебных письмах.

Инструкция: Vous avez l'intention de faire un stage en qualité d'assistant du directeur dans une société française. Pendant ce stage vous devrez lire et rédiger des lettres officielles. Pour remplir effectivement vos fonctions, vous devez vous préparer, apprendre à lire et, bien sûr, à rédiger des lettres officielles à la française. À votre avis, quels sont les éléments structurels d'une lettre officielle en français? Choisissez ces éléments dans la liste ci-dessous et écrivez-les. Les mentions sur le destinataire; les noms et les adresses des amis; la signature; la formation (des

diplômes); le corps de la lettre; les expériences professionnelles; les références; les langues parlées; le lieu; les journaux et les magazines lus; les pièces jointes; l'objet; l'état civil; le titre de civilité; l'âge; la date; les mentions sur l'expéditeur.

В. П. Свиридчук отмечает, что в дистанционном курсе следует расширять структуру упражнения и дополнять её предоставлением учебной теоретической информации [1, с. 15]. Можно согласиться с вышеуказанным мнением данного учёного, но с учётом того, чтобы была предоставлена учебная теоретическая информация отдельным упражнением в виде текста для чтения.

Приведём пример такого упражнения.

Пример 3.

Цель: ознакомление студентов с внеязыковыми франкоязычными служебными письмами, с внеязыковыми стандартами его составления.

Инструкция: Le texte «Comment rédiger une lettre officielle» va vous informer des particularités de rédaction des lettres officielles à la française. Lisez-le attentivement, puis faites le schéma d'une lettre officielle en y mettant les mentions correspondantes. Cela vous aidera dans votre futur travail.

Приведём примеры упражнений на формирование умения корректного использования франкоязычных служебных писем.

Пример 4.

Цель: формирование умения корректного употребления обращения в франкоязычных служебных письмах.

Инструкция: Vous avez à rédiger une lettre pour demander un stage dans une compagnie française. Choisissez et écrivez un titre de civilité que vous allez employer dans le cas suivant. Écrivez la variante choisie dans une case correspondante du tableau qui suit.

Cas 1. Sur Internet vous avez trouvé une entreprise que vous croyez le meilleur tutorat vous permettant d'acquérir les bases de votre métier. Dans la lettre que vous adressez impersonnellement à cette entreprise, quel titre de civilité vous employez?

- a) Monsieur;
- b) Messieurs;
- c) Mesdames et Messieurs;
- d) Mon cher collègue.

Целью **основного этапа** является формирование умений чтения и написания франкоязычных служебных писем.

Приведём пример упражнения для развития умений изучающего чтения.

Пример 5.

Цель: формирование умений написания адреса, места и даты написания письма, корректного их размещения на листе.

Инструкция: Nous sommes le 10 novembre 2015. Votre copain, Oleksandr Petrenko qui habite 76, rue Artyoma à Donetsk, code postal 283001, a rédigé la demande de stage à la Compagnie «Aubert» qui siège 43, rue des Boulangers à Paris, code postal 75005. En voici le brouillon de sa lettre qu'il vous demande de lire. Vous voyez que sauf les mentions de l'expéditeur et du destinataire, il a oublié d'écrire encore quelques éléments structurels obligatoires. Lesquels? Trouvez-les et recopiez correctement cette lettre à partir du brouillon.

Objet: Demande de stage

Messieurs,

Je suis actuellement à la recherche d'une entreprise qui pourrait m'accueillir pour faire du stage. Ce stage serait d'une durée de 4 semaines et débuterait au mieux le 15 mai 2015. Pendant ce stage je souhaiterais vivement compléter mes connaissances par une approche professionnelle au sein de votre entreprise.

Dans l'attente et vous remerciant par avance de l'attention que vous avez bien voulu porter à cette démarche, je vous prie d'agréer, Messieurs, l'expression de mes salutations respectueuses.

Следующим является упражнение в продуцировании целостного текста франкоязычного служебного письма согласно инструкции. Средствами электронной почты студент отправляет составленное им письмо на проверку преподавателю, после чего получает оценку и соответствующий комментарий.

Пример 6.

Цель: формирование умения написания письма-запроса относительно стажировки; параллельно развиваются умения писать письмо согласно принятому стандарту оформления, а также стилистические умения.

Инструкция: Vous êtes étudiant en quatrième année d'études universitaires. Dans le cadre de vos études vous devez effectuer un stage non rémunéré d'une durée de 3 semaines. C'est pourquoi vous êtes actuellement à la recherche d'une société française qui pourrait vous accueillir pour faire du stage. Vous vous adressez à la société «Provence» qui siège rue Bucarest, bâtiment 2, à Paris, code postal 75391. Cette société a retenu votre attention par son professionnalisme dans le domaine du traitement des documents et vous a tout de suite convaincu pour être le meilleur tutorat vous permettant d'acquérir les bases du métier de documentaliste. Le destinataire trouvera votre CV joint à cette lettre qui lui dira plus sur votre parcours. Vous êtes, sans doute, dans l'attente d'une réponse favorable à votre demande. Attention, nous sommes le 5 septembre 2015. Envoyez cette lettre et attendez la réponse.

Таким образом, предложенная нами система упражнений для самостоятельного написания студентами неязыковых специальностей франкоязычных служебных писем с использованием дистанционных технологий призвана обеспечить формирование умения делового письменного общения на французском языке. Перспективы дальнейшего исследования состоят в экспериментальной проверке предложенной системы упражнений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Свиридчук, В. П. Методика навчання німецького писемного мовлення студентів-заочників вищих мовних навчальних закладів на основі використання дистанційного курсу [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / В. П. Свиридчук ; Київський національний університет ім. Тараса Шевченка. – К., 2007. – 21 с.

2. Склярєнко, Н. К. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь [Текст] / Н. К. Склярєнко // Іноземні мови. 1999. № 3. С. 3–7.

УДК 37.013.41

К ВОПРОСУ О ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОМ ПОДХОДЕ В ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ СО СТУДЕНТАМИ

Тимошко Галина Владимировна,

кандидат психологических наук,

доцент, зав. кафедрой истории и философии

Донбасской национальной академии строительства и архитектуры

Большой вклад в повышение мастерства педагогического общения преподавателей высшей школы внесла проф. Л. Д Столяренко [1, с. 300-426; 2, с. 376-440]. Изучая её труды, мы используем модели, образцы, структурные схемы, советы по педагогическому общению. В психолого-педагогической литературе достаточно часто используются различные типологии учащихся. В практических целях педагоги делят учащихся на «слабых», «средних» и «сильных», отличников, хорошистов и троечников, по уровню знания предмета или другим образом. Мы пользуемся типологиями для того, чтобы осуществлять дифференцированный подход к студентам, по-разному работать с разными группами студентов, не обделит вниманием и помощью никого. Необходимость индивидуального и личностно-ориентированного подходов не исключает использование в процессе воспитания и обучения дифференцированного подхода, не исключает учета типологических особенностей учащихся. При этом мы негативно относимся к использованию названий типов в качестве «ярлыков», прикрепляемых к конкретному студенту. Конкретная индивидуальность никогда полностью не соответствует общему типу. Кроме того, известно достаточно много педагогических ошибок, связанных с причислением студентов, например, к слабым, и как следствие – отсутствие работы по развитию способностей студента. Мы используем типологии только в рабочих целях, для оказания дифференцированной помощи студентам в процессе учения и в других процессах, происходящих в стенах вуза.

Проф. Л. Д.Столяренко, описывая разные типологии студентов [1, с. 356-357], отмечает, в частности, что среди отличников можно выделить такие типы, как: «разносторонний» и «профессионал». Причем считает, что наиболее распространен среди отличников первый тип. Это студент любознательный, инициативный, с широким кругозором. Интересуется не только специально профессиональными дисциплинами. «Профессионалы» же концентрируют свое внимание главным образом на профилирующих предметах, относясь к остальным поверхностно, хотя и стараются не опускаться ниже «5». Выделяют

также «узкого» отличника, изучающего программный материал только, например, в объеме прослушанных лекций. Как правило, к этому варианту относятся студенты со средними способностями, но с сильно развитым чувством долга, усидчивостью. Наши наблюдения показывают, что чаще встречаются отличники – «профессионалы» и «узкие» отличники.

Отметим, обобщая наш педагогический опыт, что с отличниками всех типов, как правило, работать легко. Они имеют разную мотивацию: одни – познавательную, другие – профессиональную, третьи – мотив оценки, но все они так или иначе умеют работать и стараются. Поэтому главное – не пропустить их, не «проглядеть» студентов, которые могут стать отличниками. Вспомним результат известного американского эксперимента по изучению влияния установки на деятельность людей: преподаватели, узнавшие об очень высоком коэффициенте интеллекта студентки (которая на самом деле имела норму интеллекта, но это скрывалось), проявили большое внимание к ней, учили её так, что она стала отличницей, имела серьезные успехи. Особенно легко «проглядеть» студента как раз тогда, когда у него средние способности. Преподаватель может оценивать студента низко и не поддерживать его. В то же время студентам от нас в первую очередь нужна поддержка, а также наш профессионализм. Усидчивость и внимательность в конечном итоге скомпенсируют некоторые типологические особенности. Например, инертность нервных процессов вызывает и инертность мышления, в то же время усидчивость, внимательность, систематический труд позволят сформировать учебные, а затем и профессиональные навыки студента. Навыки же, в свою очередь, ускоряют деятельность, в том числе и умственную. Учитывать положительное отношение студента к учебному труду, к учебной дисциплине, учитывать трудолюбие в оценке – это правильно и важно, это поддержит целеустремленность студента, его уважение к избранному делу, внимательность, трудолюбие и в дальнейшей его жизни и работе. Студент будет понимать, как важно быть внимательным и старательным.

Среди «хорошистов», как указывает Л. Д. Столяренко [1, с. 357-358], можно выделить два типа:

1. Студенты с хорошими способностями, но недостаточно трудолюбивые. В большинстве случаев они учатся неровно, по профилирующим предметам у них могут быть и отличные оценки, в то время как по общеобразовательным иногда даже «три». Мы считаем, что в работе с ними надо настаивать на профессиональной важности своего предмета, все время напоминать им, где, когда, в какие моменты их учебы, практики, строительного производства пригодится то, что они изучают сейчас. Также можно показать им, какие преимущества они могут иметь, изучая данную науку, данную учебную дисциплину, как они могут этим зарабатывать (так как часто – это студенты-прагматики). Важно также учитывать все аспекты прагматической мотивации при приобщении студентов к выполнению учебно-исследовательских заданий.
2. Студенты со средними способностями, но с большим трудолюбием. Как правило, они учатся ровно по всем предметам. Представители этого типа старательно записывают все лекции, но нередко отвечают только по

конспектам и не очень сообразительны. Мы уже отмечали, что старательность таких студентов тоже нужно оценивать, и они будут стараться еще больше.

Среди тех студентов, у которых не получается учиться хорошо и отлично, можно выделить несколько типов:

1. Студенты, так и не адаптировавшиеся к обучению (отсутствует мотивация, надо ее повышать)
2. Студенты, не способные к восприятию качества или логики изложения предлагаемого материала. Педагогический опыт показывает, что им поможет только внимательность, старательность, ежедневный труд. Без этого они переходят в 1 или 3 тип.
3. Студенты, недобросовестно относящиеся к учебе. Как правило, эти студенты настроились в вузе не на труд, а на отдых и развлечения, стремятся «прийти к диплому» с наименьшим напряжением сил. Они нерационально используют время, ловчат, стараются обмануть преподавателя. К этим студентам, как показывает обобщение нашего педагогического опыта, можно применять как приемы развития их мотивации через учебный процесс, так и другие меры воздействия: беседы куратора, мотивирующие беседы зав. кафедрой, декана, собеседования с ними на заседании кафедры, привлечение учебного сектора студенческого самоуправления т.п. Иногда к этой группе студентов относятся студенты с «другими» способностями, которые по окончании учебы в вузе работают не по специальности и не хотят работать по специальности.

В работе со студентами, как считает Л. Д.Столяренко [1,с. 383], преподавателю поможет правильно выбранный уровень общения. Анализируя работу преподавателей на занятиях и во внеурочных формах учебной деятельности в одной и той же группе студентов, можно выделить разные уровни общения:

- высокий – характеризуется теплотой во взаимоотношениях, взаимопониманием, доверительностью;
- средний;
- низкий – характеризуется отчужденностью, непониманием, неприязнью, холодностью, отсутствием помощи. В общении со студентами рекомендуется первый или второй.

Уровень общения непосредственно связан с воздействиями, которые использует педагог:

- положительные – одобрение, поощрение самостоятельности, похвала, юмор, просьба, совет и предложение;
- отрицательные – замечания, насмешка, ирония, упреки, угрозы, оскорбления, придирки. На высоком и среднем уровне общения преобладают положительные воздействия. На низком – отрицательные.

Различные стили общения порождают различные модели поведения преподавателя в общении со студентами на занятиях. Вот только некоторые из тех, что приведены в типологии Л. Д Столяренко.[1, с. 384-385]:

- Модель дифференцированного внимания – основана на избирательных отношениях преподавателя с обучаемыми. Преподаватель ориентирован не на весь состав аудитории, лишь на часть, допустим, на отличников или же,

напротив, на слабых студентов. В общении он как бы ставит их в положение своеобразных индикаторов, по которым ориентируется на настроение и уровень понимания потока, концентрирует на них свое внимание. Например: если самый слабый поймет, значит, все будут понимать.

Модель неплохая, но возможны ошибки во взаимодействии с остальными студентами. Например: будем ориентироваться только на «среднего» студента – теряем отличников и тех, кому труднее всех. Поэтому в этой модели желательно усилить момент дифференциации: если выделяем студентов по уровню подготовленности, то уделяем внимание каждой группе: сильным, и слабым, и «средним». Чтобы внимание было именно дифференцированным, а не выборочным.

- Модель гипорефлексная – заключается в том, что преподаватель в общении как бы замкнут на себя: его речь большей частью монологична. Разговаривая, он слышит только самого себя и мало реагирует на слушателей. Его лекцию можно сравнить с песней глухаря: эта птица поет очень красиво, но во время песни теряет слух. Даже в совместной деятельности такой преподаватель поглощен своими идеями и не внимателен к заботам студента. Вывод: учебно-воспитательное воздействие есть, но представлено односторонне, без обратной связи со студентом.

- Модель гиперрефлексная – противоположна по психологической канве предыдущей. Преподаватель озабочен именно тем, как его воспринимают окружающие. Отношения со студентами он возводит в абсолюты, сомневается в действенности своих аргументов, в правильности поступков, остро реагирует на нюансы психологической атмосферы на лекции, на занятии, принимая их на свой счет. Такой преподаватель подобен обнаженному нерву. Следствие: обостренная социально-психологическая чувствительность преподавателя, приводящая к его неадекватным реакциям на реплики и действия аудитории. В такой модели поведения не исключено, что бразды правления окажутся в руках у студентов, а преподаватель займет ведомую позицию в отношениях.

Отметим также, что эта модель несет в себе большую нервно-психическую нагрузку на преподавателя. Такая модель может быть связана с индивидуально-типологическими особенностями высшей нервной деятельности человека, при этом можно искать свой индивидуальный стиль внутри этой модели. Каким бы тревожным, чувствительным, легко ранимым ни был человек, всё же для преподавателя важна уверенность в себе и отсутствие страха перед разными реакциями аудитории. Для развития таких качеств можно использовать программу тренировки чувств, программу развития асертивности, уверенности в себе.

- Модель авторитарная – учебно-воспитательный процесс целиком фокусируется на преподавателе. Он – главное действующее лицо. От него исходят вопросы и ответы, суждения и аргументы. С ним лучше не спорить. Студенты осознают себя лишь в качестве исполнителей, ждут инструкций к действию и выполняют их.

Авторитарность руководителей, в том числе педагогических, самих преподавателей в педагогической психологии изучается давно. Известно, что

преподаватели достаточно склонны к этому типу. И анализ педагогической литературы, и обобщение педагогического опыта показывают: при такой модели обучения знания у студентов будут, но климат отношений с преподавателем – нулевой или напряженный.

- Модель активного взаимодействия, союз студентов и преподавателя – преподаватель постоянно находится в диалоге со студентами, держит их в бодром настроении, поощряет инициативу, легко схватывает изменения в психологическом климате и гибко реагирует на них. Преобладает стиль дружеского взаимодействия, но с сохранением ролевой дистанции. Следствие: возникающие учебные, организационные и этические проблемы решаются совместными усилиями. Такая модель наиболее продуктивна[1,385].

В то же время, наличие различных типологий преподавателей, моделей и стилей преподавания не отменяет наличие индивидуального стиля педагогического общения преподавателя. Наиболее продуктивная модель предлагается для тех, кто ищет свой стиль или хочет его сменить, или ему рекомендовали сменить модель преподавания. Если же у преподавателя есть индивидуальная, оригинальная и в то же время эффективная в отношении достижения целей обучения и воспитания в вузе модель, своя педагогическая технология – она является достижением педагогического опыта данной личности и может быть представлена в копилке передового педагогического опыта.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Педагогика и психология высшей школы [Текст] / Под ред. М. В. Булановой-Топорковой. – Ростов н/Д : Феникс, 2002. – 544 с.
2. Столяренко, Л. Д. Психология и педагогика высшей школы [Текст] / Л. Д. Столяренко. – Ростов н/Д : Феникс, 2014. – 620 с.

РЕЧЕВОЙ ДИСКУРС: ПРОБЛЕМА ПОНИМАНИЯ И ИДЕНТИФИКАЦИИ ПАРТНЕРА

Н. А. Черток

старший преподаватель кафедры иностранных языков
Донецкого национального университета экономики и торговли,
имени Михаила Туган-Барановского

Н. В. Белан

старший преподаватель кафедры иностранных языков
Донецкого национального университета экономики и торговли,
имени Михаила Туган-Барановского

В XXI веке обострились проблемы речевой коммуникации, изучения средств коммуникативного воздействия, они стали наиболее актуальными. Изменился «языковой вкус эпохи» [1]: на смену «тоталитарному языку» [2] пришел «свободный» язык средств массовой информации, общения на различных уровнях; возросла роль языковой личности.

В методологическом плане при анализе межкультурной коммуникации опираемся на характеристики «светского» диалога, который, по мнению Г. Гарфинкеля и Г. Сакса, репрезентует первичную практику взаимодействия. Они используют своеобразную «стратегию оголения», то есть взаимного раскрытия друг друга, того, с кем взаимодействуют [3].

Среди современных средств массовой коммуникации, которые образуют общее пространство межкультурного общения, формируя у людей общие реакции и распространяя доступную для всех информацию, в плане рассмотрения выделяем рациональную и логически аргументированную речь.

На основе анализа литературы по этой проблеме выделили основные факторы, которыми определяется эффективность коммуникации, а именно:

- адекватность восприятия передаваемой информации;
- способность вызывать позитивные чувства сопереживания и одобрения;
- установление длительных контактов на базе достигнутого взаимопонимания;
- взаимное обогащение участников коммуникации, обогащение двух культур, вступающих в диалог. Важно учитывать, что эффективность коммуникации в первую очередь, связана с успехом речевого взаимодействия, которое всегда происходит в некотором социальном и культурном контексте, во многом предопределяющем форму и содержание сообщения. Эти форма и содержание предопределены той культурой, в которой происходит данный процесс коммуникации. Если общение осуществляется в Японии, то его сопровождает соответствующая культурная среда, предопределяющая его рамки и возможности.

Важным фактором эффективного общения является аргументирование или выдвижение рациональных аргументов, имеющее цель «сближения сознаний» и предполагающее установление интеллектуального контакта.

В плане рассмотрения обращаем внимание на то, что язык – это ментальный феномен, выступающий безусловным стержнем коммуникации. В языке закодированы знания человека, его представления о мире в целом, его индивидуальный жизненный опыт, целостная картина мира всего социума. В процессе коммуникации говорящий отсылает слушающего к некоторой хранящейся у него в голове информации, которая там структурирована и организована в глобальную картину мира.

Всякий текст выступает фрагментом языковой и концептуальной картины мира. Поэтому, отталкиваясь от семантики языковых единиц, возможно установить, с какими блоками невербальной информации соотносятся языковые единицы. Возможно, также установить, какие образы, представления, ценностные ориентации из концептуальной картины мира активизируются при актуализации той или иной языковой информации.

Не вызывает сомнения, что именно в национальном языке (особенно в его пословицах и анекдотах) отражаются культурные, моральные и эстетические ценности социума. Без владения информацией об этих ценностях и базовых представлениях, образующих концептуальную картину мира собеседника, невозможно понимание текста как комплекса вербальной и невербальной информации, несмотря на знание семантики составляющих текст языковых единиц.

Таким образом, язык выступает как функциональная система элементов, связанных определёнными отношениями, а главная его функция – коммуникативная.

Понятно, что в межнациональной коммуникации действуют общие законы общения. Прежде чем приступить к общению, мы смотрим на собеседника, с которым собираемся разговаривать, пытаемся определить, о чём мы сможем с ним говорить, а также насколько доверительным может быть наш разговор. Все эти вопросы возникают и в процессе межкультурной коммуникации.

В связи с этим большое методологическое значение имеет осмысление приемов аргументации и убеждения. Эффективная аргументация – та, которая принимает в расчёт максимально реалистическую оценку собеседника. «В разных культурах аргументация может действовать по различным принципам, так что разные среды обитания представляют собой параллели юрисдикции рациональности» [4].

Если целью вербального общения выступает задача аргументированного убеждения, то при этом могут использоваться те же приёмы, что и в обычной коммуникации: казуальное объяснение исторических фактов (анализ прошлого с целью доказать тезис); извлечение следствий из событий, действий и решений – представление последствий для целевого обоснования; «фундирование» – изложение программных положений и принципов в связи с требуемым обоснованием; «мотивирование» – обобщение наличных установок как вообще достойных претендовать на статус общечеловеческих общезначимых целей и ценностей, приемлемых для человечества в целом, а не только для локальной культурной группы.

Когда имеется уже готовое мнение одной культурной группы, навязываемое другим людям, – с добрыми или злыми намерениями, логически или гипнотически – можно говорить о внушении. Речевое внушение не сводится к насильственному внедрению в сознание чего-либо полностью чуждого, а предполагает предварительную обработку этого сознания, чтобы новое отношение к предмету не диссонировало с устоявшимися представлениями – осознанными или неосознанными. Понятно ведь, что новый взгляд всегда привлекает внимание. Шокирующая информация всегда запоминается.

Успех речевого взаимодействия между представителями разных культур во многом предопределён не логической аргументацией, а степенью взаимной симпатии и доверия. В результате уже первого знакомства складывается психологическая установка, в рамках которой происходит всё дальнейшее общение.

Оценка эффективности общения также варьируется под влиянием культурных и социальных факторов. Эффективность определяется уместностью в данном контексте, который определяет физические характеристики участников коммуникации, их пространственную удалённость, накал, частоту и длительность общения,

Разные люди представляют различный интерес как партнёры по общению. В разных культурах имеются различные критерии выбора партнёров по общению. Ведь нельзя не согласиться с тем, что такие характеристики как секс, возраст, занятия, образование, статус, власть, талант и красота могут привлекать или отталкивать. Причем культура влияет и на выбор темы общения, на степень его доверительности. То, что одни культуры считают правильным (разговор о религии, политике, расовых отношениях, сексе), другие – аморальным. Каждый человек имеет свой круг проблем и свой круг людей, с которыми он может их обсуждать. Финансовые вопросы, например, он предпочитает обсуждать с родителями, сексуальные проблемы – только с друзьями.

Таким образом, можно говорить о системе предпочтений по трём параметрам: выбор партнёра, выбор темы, а также степень доверительности общения. Важнейшим фактором вербального общения является доверие. Коммуникативный эффект от воздействия слов человека, вызывающего доверие, принципиально отличается от эффекта тех же самых слов, но произнесённых другим человеком. Доверие связано с соблюдением правил коммуникации, принятых в данной культуре.

При общении между представителями разных культур эти правила не всегда могут быть соблюдены, особенно если они разные. Например, в разных культурах принято придерживаться разных дистанций между собеседниками. Дистанция является минимальной у арабов и латиноамериканцев и максимальной у североамериканцев. Поэтому для латиноамериканца общение на дистанции, к которой привыкли их северные соседи, кажется чересчур холодным и слишком официальным, а для североамериканца зона общения латиноамериканцев покажется чересчур навязчивой, агрессивной и опасной. Официальная зона общения у славян

определяется обычно длиной двух рук, протянутых для рукопожатия, а зона дружеская - длиной двух, согнутых в локте рук.

Таким образом, сравнив возможности межкультурного общения с типами взаимовлияния культур, приходим к выводу, что стереотипы позволяют осмыслить национальные особенности общения, их несовпадения, но только в поле единого коммуникативного процесса. Именно в ходе выделенных нами коммуникативных действий получает направление языковой дискурс, в который добровольно вступают участники интеракции, опираясь на свою языковую компетентность.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Костомаров, В. Г. Языковой вкус эпохи [Текст] / В. Г. Костомаров. – М. : Златоуст, 1999. – 280 с. – ISBN 5-86547-070-1.
2. Купина, Н. А. Тоталитарный язык [Текст] : словарь и речевые реакции / Н. А. Купина. – Екатеринбург ; Пермь : Изд-во Урал.ун-та, 1995. – 144 с. – ISBN 5-7525-0511-9.
3. Смелзер, Нейл. Социология [Текст] / Нейл Смелзер. – М. : Феникс, 1998. – 625 с.
4. Тулмин, С. Человеческое понимание [Текст] / С. Тулмин. – М. : Прогресс, 1984. – 280 с.
5. Barnlund, Dean C. Verbal Self-Disclosure: Topics, Targets, Depth [Текст] / Dean C. Barnlund // Towards Internationalism. Readings in Cross-Cultural Communication / E. C. Smith, L. F. Luce (Eds.). – Rowley, MA : Newbury House, 1979. – P. 83–101.
6. Функциональное описание естественного языка и его единиц [Текст] : Сборник научных докладов XI международная конференция по функциональной лингвистике. Ялта, 4-8 октября 2004. – Симферополь : Доля, 2004.

УДК 811'111:37.013.41

МОТИВАЦИЯ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ НА ПЕРВОМ КУРСЕ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Шамрай Лилла Ивановна,

Старший преподаватель кафедры прикладной лингвистики и этнологии
Донбасской национальной академии строительства и архитектуры

Студенты I курса технического вуза – это, как правило, юноши и девушки в возрасте 17-20 лет. Для них характерны аналитическое мышление, способность и склонность к абстрагированию, обобщению и систематизации воспринимаемой информации.

Свойственную студентам технического вуза склонность к самостоятельному решению логических задач целесообразно использовать в

учебном процессе по иностранному языку, придавая ему черты проблемности. Сюда относятся прежде всего различные виды объяснений, которые не рационально сводить только к толкованию преподавателем тех или иных лингвистических закономерностей. Нередко студенту надо предоставить возможность самому вывести закономерность функционирования лингвистического явления в речи на основе созданной проблемной ситуации, примеров и сопоставлений с ранее усвоенным материалом.

Например, если студентами усвоены речевая функция и языковая форма Present Continuous Tense, то с помощью преподавателя они могут самостоятельно сформулировать правила образования и употребления Past и Future Continuous. В этом случае эффект усвоения и заинтересованность студентов намного выше.

Однако основная сфера применения проблемного подхода не объяснение правил, а сама речевая деятельность студентов. Поэтому целесообразно создавать такие ситуации общения, где средствами иностранного языка требуется решать экстралингвистические задачи проблемного характера. Устно-речевые ситуации, касающиеся учебы, рабочего дня и т. д., конечно, нужны на I курсе, однако следует учитывать, что они отличаются сравнительно невысокой информативностью и дают мало простора для мыслительной деятельности. Более содержательны ситуации, позволяющие обсуждать вопросы экономики, развития промышленности и т. п., то есть ставить и решать некоторые достаточно сложные проблемы.

Проблемный подход к практике речи возможен только тогда, когда студенты владеют достаточными языковыми средствами и неязыковыми знаниями для решения поставленных экстралингвистических задач. Иначе возникает разочарование, неверие в свои силы и наносится немалый ущерб положительной мотивации в учебном процессе. Следовательно, необходимо очень тщательно и осторожно отбирать те проблемные ситуации, которые создаются в учебном процессе, строго соотносить их с уровнями языковой и общей подготовки студентов.

Проблемному подходу уделяется большое внимание в исследованиях по методике преподавания иностранных языков, особенно вузовской (И. Ф. Комков и В. П. Круглова, М. В. Ляховицкий и А. А. Емельянова). Он является одним из самых эффективных средств формирования речевых навыков и умений, в результате применения которого:

- учебная речевая деятельность начинает наиболее полно имитировать подлинное речевое общение, связанное с решением довольно сложных экстралингвистических задач и проблем;
- обеспечивается максимальный учет возрастных и интеллектуальных особенностей и возможностей студентов, а также их интересов, возрастает положительная мотивация при изучении языка;
- иностранный язык на занятиях выступает в своей основной функции – средства получения и передачи новой информации.

Механическое заучивание, как правило, вызывает отрицательную реакцию у студентов. Наиболее эффективно действует вербально-логическое, смысловое

запоминание. Поэтому рационально использовать такие приемы обучения, которые давали бы возможность усваивать материал не путем простого заучивания, а включением его в сложную мыслительную или коммуникативную деятельность. В результате неизбежно возникает произвольное запоминание, отличающееся не только легкостью и прочностью усвоения, но и оперативной готовностью усвоенного (П. И. Зинченко).

Так, при введении новой лексики целесообразно добиваться самостоятельной семантизации как можно большего количества лексических единиц на основе контекста, словообразовательных элементов и т. д. Сложные мыслительные действия в процессе семантизации способствуют произвольному запоминанию. В целом подобный подход позволяет свести до минимума необходимость обращения к заданиям типа: «Выучите слова».

Большое значение в процессе обучения как фактор интенсификации учебного процесса имеет мотивация. Существует два вида положительной мотивации при изучении иностранного языка (Л. М. Ермолаева). Первый вид – перспективная мотивация, т.е. «мотивы деятельности» - связан с осознанием отдаленных целей обучения, его полезности для будущей работы. Для развития этой мотивации необходимо разъяснять студентам, насколько существенную помощь сможет оказать им владение языком в научно-производственной практике.

Второй вид – процессуальная мотивация, т. е. «мотивы действий», которые обуславливаются заинтересованностью студентов в выполнении учебных действий. Данный вид представляется особенно значимым, так как обеспечивает высокий уровень познавательной активности (М. М. Васильева). С этой точки зрения необходимо, чтобы все используемые учебные материалы и в частности тексты были интересны студентам своим содержанием, включали новую и ценную экстралингвистическую информацию, отвечающую их духовным и интеллектуальным запросам.

Способы и приемы обучения призваны затрагивать эмоции студентов, сферу их интересов, пробуждать личностное отношение к тому, что говорится или воспринимается. Коммуникативность и проблемный подход – основа решения этой задачи. Так, например, беседу даже по такой сравнительно малоинформативной теме, как «Мой рабочий день», можно сделать интересной и личностно-значимой, если предложить студентам не просто рассказать о своем распорядке дня, а поинтересоваться, какие запоминающиеся события произошли с ними в институте, вечером, дома и т. д.

Психологическая обстановка в аудитории очень важна для развития процессуальной мотивации и выработки общего положительного, личностно-заинтересованного отношения к изучению иностранного языка. Она должна быть в известной степени непринужденной, лишенной напряжения. Следует постараться снять психологические барьеры, которые вызывают у студентов боязнь общения на иностранном языке из-за опасения сделать много ошибок. В этом плане преподаватель может многое почерпнуть из современных интенсивных методов, используемых для обучения на краткосрочных курсах

(см. работы Л. Ш. Гегечкори, Г. А. Китайгородской и др.). Ряд полезных приемов организации оптимального психологического климата при изучении иностранного языка разработан и для обычных занятий, не связанных с применением интенсивных методик (Г. В. Рогова).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Васильева, М. М. Условия формирования мотивации при изучении иностранного языка [Текст] / М. М. Васильева // Иностранные языки в школе. 2000. № 2. С. 41–45.
2. Елухина, Н. В. Основные трудности аудирования и пути их преодоления [Текст] / Н. В. Елухина // Иностранные языки в школе. 1999. № 1. С. 36–44.
3. Зинченко, П. И. Непроизвольное запоминание [Текст] / П. И. Зинченко. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1980. – 563 с.
4. Комков, И. Ф. Проблемный метод обучения иностранным языкам [Текст] / И. Ф. Комков, В. П. Круглова // Методы обучения иноязычной речи / Отв. ред. И. Ф. Комков. -Минск, 2000. – Вып. 1. – С. 5–18.
5. Ляховицкий, М. В. Методика преподавания иностранных языков [Текст] / М. В. Ляховицкий. – М. : Высш. шк., 1996. – 160 с.
6. Рогова, Г. В. Повышение эффективности обучения иностранным языкам за счет улучшения психологического климата на уроке [Текст] / Г. В. Рогова // Иностранные языки в школе. 2003. № 5. С. 42–48.
7. Тарнопольский, О. Б. Учет возрастных, интеллектуальных особенностей студентов и их мотивация при изучении английского языка [Текст] / О. Б. Тарнопольский // Методика обучения английскому языку на I курсе технического вуза. – Киев : Высшая школа, 1989. – С. 10–14.

УДК 81'24:378.6

ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ НА I КУРСЕ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Шульгина Татьяна Владимировна,
ст. преподаватель кафедры прикладной лингвистики и этнологии,
секция иностранных языков
Донбасской национальной академии строительства и архитектуры

В программе для неязыковых вузов чтению в процессе обучения английскому языку отводится первое место. Это закономерно, так как именно чтение может найти наиболее широкое применение в будущей профессиональной деятельности студентов, особенно специалистов технического профиля из-за огромного количества научно-технической информации на английском языке.

На I курсе обучение чтению осуществляется на страноведческих и

профориентационных текстах. Цель обучения заключается в том, чтобы студенты достигли уровня зрелого чтения, что обеспечивает понимание смысловой информации в письменных источниках с нужной глубиной.

Первой задачей в этом плане на I курсе является выработка лексико-грамматических навыков чтения. Студентам предстоит усвоить словарный запас, обеспечивающий понимание 75-80 % лексических единиц в текстах отобранной тематики. Без этого нельзя достичь понимания основной смысловой информации читаемого [6, с. 115]. Словарный запас обучаемого должен состоять из рецептивного словаря. Входящие в него лексические единицы следует научиться понимать в любых контекстах и грамматических конструкциях. Помимо этого, необходимо овладеть потенциальным словарем.

Грамматические навыки, которые формируются в течение I курса, направлены на выработку автоматизированного понимания значения основных грамматических (морфологических и синтаксических) явлений, встречающихся в текстах. Данные навыки обеспечивают последовательное восприятие лексических единиц в предложении и осознание его общего смысла. Это осуществляется благодаря сочетательным схемам предложений.

Техника чтения (навыки правильного соотнесения букв и звуков, синтагматического членения предложений и т. п.) в основном уже выработана у студентов при прохождении школьного курса. Имеющиеся пробелы и недостатки корректируются вместе с решением иных задач.

Лексико-грамматические навыки чтения обеспечивают понимание отдельных единиц текста (под которым подразумевается слова, словосочетания и их грамматические признаки) вплоть до предложений. Они составляют перспективную базу чтения, которая позволяет мгновенно опознавать информативные признаки текстового материала [1, с. 162-167]. На основе навыков возникают умения чтения, заключающиеся в восприятии текста как целостного единства, в извлечении содержащейся в нем общей смысловой информации, в частности категориально-познавательной, ситуативно-познавательной, эмоционально-оценочной и побудительно-волевой [3, с. 223]. Для понимания текста в целом читателю необходимо установить связи между его частями – отдельными абзацами, как правило, раскрывающими микротемы, входящие в общую тему текста, выделенные красной строкой, а также совокупностями в несколько абзацев, образующих единую смысловую часть, рассматривающую одну из подтем основной темы. Такое понимание достигается четырьмя основными действиями: антиципацией сообщения, вычленением единиц смысловой информации, сокращением текста и его интерпретацией [4, с. 20].

Действие антиципации включает первичную прогнозирующую ориентировку в материале, которая позволяет предвосхитить содержание на основе заголовков, подзаголовков, просмотра и т. п. В результате текст начинает восприниматься как система взаимосвязанных и взаимообусловленных элементов, а прочитанное вначале обуславливает последующее развитие мыслей автора.

Если начинать чтение с первичной прогнозирующей ориентировки, то можно добиться правильного, соответствующего контексту понимания отдельных слов и предложений, так как каждое из них будет восприниматься исходя из общего содержания текста. Отсутствие такой ориентировки при работе с достаточно сложным иноязычным текстом чаще всего приводит к непониманию. В этом случае обучаемые следуют от слова к слову с помощью словаря, причем из словарной статьи выбирается, как правило, первое значение лексической единицы, которая нередко вовсе не соответствует контексту.

Действия вычленения единиц смысловой информации и сокращение текста необходимы для детального проникновения в содержание читаемого, установления всех внутренних связей. Действие их интерпретации углубляет понимание смысла и обеспечивает выработку собственного взгляда на то, что хотел выразить автор текста.

Следует отдельно упомянуть об «обходе» языковых трудностей. Это элементарная операция, входящая в состав действия вычленения единиц смысловой информации. Она характеризуется тем, что читающий не акцентирует внимание на лексических и грамматических явлениях в тексте, которые неизвестны ему и не поддаются семантизации на основе догадки или анализа. Такой «обход» возможен, когда подобные явления не препятствуют правильной общей интерпретации отдельного предложения, абзаца из одного или нескольких предложений, выделенного красной строкой и раскрывающего целостный фрагмент содержания или текста в целом. Научить студентов «обходить» языковые трудности очень важно, так как они склонны задерживаться перед любым незнакомым словом, независимо от его информативной значимости, что затрудняет нормальное развитие процесса чтения.

Указанные действия, направленные на достижение понимания, способствуют реализации подлинно зрелого чтения, результатом которого является осмысление всей содержащейся в тексте информации, интегрируемой читателем во внутреннем неречевом коде. Подобная интеграция в неречевом коде представляет собой предметно-образное или схематическое представление содержания читаемого и является конечной стадией понимания. Рассмотренные действия базируются на различных видах смыслового анализа текста:

- 1) синтаксического (предложений и абзацев);
- 2) логико-грамматического (вычленение нового и данного);
- 3) информативного, устанавливающего информативную значимость отрезков сообщения.

Студенту следует овладеть операциями смыслового анализа на уровне навыка, осуществляя их без актуального осознания в ходе ориентировки в читаемом материале.

Таким образом, вторая задача, входящая в общую цель обучения чтению на I курсе, состоит в формировании навыков и частных умений, необходимых для извлечения смысловой информации из текста. Эта задача решается путем овладения соответствующими операциями и действиями, чему

благоприятствуют учебные текстовые материалы, доступные и достаточно сложные по содержанию и форме.

Третьей задачей обучения чтению является выработка навыков и умений чтения с различной глубиной понимания в зависимости от целей, стоящих перед читателем. По признаку глубины понимания чтение делится на просмотровое, ознакомительное и изучающее. Студенту технического вуза необходимо овладеть всеми тремя видами, при этом ведущее место занимает ознакомительное чтение. Специфические навыки, характерные для каждого из видов чтения, целесообразно развивать с самого начала процесса обучения на I курсе.

С видами чтения тесно связан вопрос о темпе чтения. Для того чтобы использовать научно-техническую литературу по специальности на английском языке, студент должен научиться достаточно быстро читать про себя. Однако возможность достижения такого же темпа чтения на английском языке, как на родном языке, маловероятна. С. К. Фоломкина рекомендует в качестве минимального темпа изучающего чтения на иностранном языке 50-60 слов в минуту, около 300 знаков в минуту. Минимальный темп ознакомительного чтения составляет 180-190 слов в минуту, до 900 знаков в минуту, а просмотрового – 400-500 слов в минуту, примерно 2000-2500 знаков в минуту [7, с. 63]. Такие нормы темпа чтения являются наиболее реальными. Добиться их увеличения достаточно трудно из-за неизбежного внутреннего перевода, осуществляемого студентами.

К задачам обучения чтению относится также развитие умений реферирования и аннотирования текстов. Умение составить реферат или аннотацию статьи по специальности из зарубежного журнала значимо для будущей профессиональной деятельности. Поэтому уже на материале текстов для I курса следует начинать формирование соответствующих речевых действий (определение темы и идеи текста, выделение основной и второстепенной информации, компрессирование текста, перестройка порядка изложения информации в нем и др.). Безусловно, составлять рефераты и аннотации зарубежных публикаций выпускник вуза будет чаще всего на родном языке. Целесообразно, чтобы студенты с I курса практиковали выполнение заданий по реферированию и аннотированию прочитанных английских текстов на родном языке. Однако важно научиться кратко в письменной форме излагать прочитанное и на изучаемом языке. В данном случае выработка навыков и умений чтения переплетается с развитием навыков и умений письма. Последнее является в условиях технического вуза только средством преподавания и учения, поэтому определенные цели и задачи обучения письму не ставятся. Те навыки и умения письма на иностранном языке, которые вырабатываются у студентов в учебном процессе, являются побочным результатом формирования других видов речевой деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гез, Н. И. Восприятие речевых сообщений при аудировании [Текст] / Н. И. Гез // Лингвистика и методика в высшей школе. – 1978. – Вып. VIII. – С. 162–176.
2. Гез, Н. И. О взаимосвязанном обучении аудированию и чтению [Текст] / Н. И. Гез // Обучение видам речевой деятельности в неязыковом вузе. – Краснодар, 2000. – С. 3–13.
3. Клычникова, З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке [Текст] / З. И. Клычникова. – М. : Просвещение, 2003. – 223 с.
4. Мануэльян, Ж. И. Методика работы над текстами различного характера в старших классах средней школы (на материале английского языка) [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Ж. И. Мануэльян. – М., 1999. – 20 с.
5. Тарнопольский, О. Б. Цели и задачи обучения чтению на I курсе [Текст] / О. Б. Тарнопольский // Методика обучения английскому языку на I курсе технического вуза. – Киев : Высшая школа, 1989. – С. 10–14.
6. Фрумкина, Р. М. Статистические методы изучения лексики [Текст] / Р. М. Фрумкина. – М. : Наука, 2002. – 115 с.
7. Фоломкина, С. К. Методика обучения чтению на английском языке в средней школе [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / С. К. Фоломкина. – М., 1974. – 63 с.

II. РОЛЬ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН В ВОСПИТАНИИ БУДУЩИХ ПРОФЕССИОНАЛОВ

УДК 378.14

НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Богуславская Валентина Григорьевна,

кандидат исторических наук,

доцент кафедры истории и философии

Донбасской национальной академии строительства и архитектуры

Наше время и наши реалии показали, что научно-технический прогресс, глобальные процессы, происходящие в обществе, меняют и природу, и общество, и человека, а также вносят непоправимые изменения в развитии человеческой цивилизации. Технократические подходы к образованию, наметившиеся более ста лет назад, существуют до настоящего времени в высшем образовании и ориентированы в основном на приоритет технических знаний, что приводит к снижению гуманитарной культуры будущего специалиста.

Успешное решение задач, поставленных перед Донбассом в настоящее время, требует пристального рассмотрения многих научных и практических проблем, связанных с гуманизацией высшего технического образования, одной из которых становится проблема разработки путей общего развития личности будущего специалиста, определения содержания и форм влияния на формирование социальных его качеств личности, возможности гуманизации процесса преподавания в техническом вузе и определения решаемых задач в правовых документах.

Необходимо подчеркнуть, что в настоящее время большое значение приобретают вопросы подготовки специалиста-патриота, где основу составляет понятие «гуманизм».

Об этом говорят в своих работах известные русские педагоги К. Ушинский, А. Макаренко, В. Сухомлинский [4-6] и мы не должны забывать об этом для решения этого вопроса.

Сегодня необходимо поставить следующие задачи: сформировать модель социальных качеств будущих специалистов; дать четкое размежевание всем понятиям, затрагивающим этот процесс, в зависимости от профиля вуза; сформировать гуманистическое мировоззрение студента и гражданскую позицию личности.

Для решения этих задач определим принцип преподавания дисциплин на секции истории – принцип научной объективности. Согласно этому принципу вечные общественные идеи свободы добра и зла, справедливости и

несправедливости, счастья и несчастья, которыми руководствуется народ Донбасса за все время существования, необходимо трактовать как сформировавшиеся ценностные субстанции, изменяющие конкретные проявления, формы, но остающимися практически неизменными по своей объективной сути. Это обстоятельство заставляет преподавателя проследить историю народов Донбасса, определив понятие национального идеала, даже один интегрирующий идеал, т.е. национальную идею Донбасса.

Следующим составляющим становятся проблемы, выходящие за рамки секции, и это связано уже с общими проблемами высшей школы (далее академии). Нынешнее состояние высшей школы вызывает тревогу в связи со снижением качества обучения, вызванных многими проблемами. Среди них наиболее известные сегодня с прогнозированием для будущего: это проблемы чаще всего связаны с материальным и информационно-техническим обеспечением нашей академии и, что, наверное, беспокоит еще больше, – с кадрами. Хотя эта проблема поднимается в последние десятилетия очень часто [1]. Кроме этих существуют и проблемы менее видимые, но не менее значимые для академии. В частности, потребность новой философии образования, миссии вуза и его стратегии, культуры взаимоотношений, академических ценностей, законодательного поля деятельности высшего учебного заведения.

В процессе решения уже поставленных задач необходимо найти ответы на два ключевых вопроса. Первый из них – это вопрос о взаимоотношениях и взаимодействиях с окружением, о включении академии в общество и ее связях с широкой трактовкой понятия окружения: социальным и экономическим. Второй – это вопрос о целях функционирования института.

Отвечая на эти вопросы, академия, во-первых, очерчивает ту часть своего назначения, которая выплывает с решением ее публичной службы и деятельности в делах общественно-экономического и культурного развития (на разных уровнях: локальном, региональном и международном); во-вторых, очерчивает свою сопричастность, определяя элементы, которые отличают ее от других институтов высшей школы, подчеркивающие углубленность в традиции и обращаясь к ценностям, лежащим в основе их создания; в-третьих, представляя свой идеальный образ, подчеркивая все свои лучшие черты – как ныне существующие, так и те, которые необходимо воспитать в себе.

Иными словами, при решении этих задач в академии эту модель каждый видит по-своему и создает тот образ, с которым хочет соотносить. На этот образ необходимо ориентироваться, разрабатывая решения по всем вопросам. Модель академии, как высшего учебного заведения, заключается в общей оценке предмета, его сильных и слабых сторон, а также в возможности внешних угроз. Это также дает основание для определения стратегии развития, стратегических целей и путей их достижения.

Следовательно, если задачи академии заключаются в стремлении самоопределения, установления собственного видения и является одновременно пунктом соответствия для всего академического окружения, то это должно быть еще и одобрено тем же окружением [5]. Академическое окружение обязано идентифицироваться с тем пониманием собственного вуза,

которое vyplывает с его названия и функций – иначе все сказанное становится пустой декларацией. Чрезвычайно важным становится на данном этапе сам процесс решения поставленной проблемы через предложенную модель. Этот процесс должен прежде всего вызывать в академическом окружении дискуссию на тему того, что представляет собой академия сегодня, какова ее ценность и как ее переобразовать в соответствии с новыми требованиями [2].

Если принять все вышесказанное, то можно сказать, что сам процесс решения поставленной проблемы становится самодостаточным. Однако включение академического окружения в такую дискуссию путь не из легких. Академическая общественность может поставить под сомнение сам смысл формирования решения этих проблем.

Однако более важным является вот что. Если среди академической общественности будет достигнуто соглашение по проблеме важнейших путей ее развития, а они напрямую vyplывают из понимания поставленной проблемы, то это позволит пересмотреть отношение к ней и более решительно на рациональной основе принимать решения относительно будущего самой академии.

Стоит подчеркнуть, что решения этих проблем станет фундаментом, на который опирается целостная концепция развития гуманитарной культуры будущего специалиста сегодня и в будущем. Хотя и не очень часто, это должно подлежать переоценке и верификации. Обусловлено это тем, что жизнь академии изменяется под воздействием внешних факторов, а значит академия, которая хочет развиваться, должна тоже изменяться (и лучше, если бы эти изменения носили эволюционный характер).

Вернемся еще раз к изменению жизни академии. На изменения влияют много факторов, важнейшие из которых – изменение характера высшего образования и переход с элементарного на массовый, и расширения информационных технологий, приводящих к радикальным изменениям в способах обучения, и в конце концов глобализации [3].

В этом контексте академия перестает быть только общностью преподавателей и студентов, и, следовательно, ответственность академии перед обществом будет значительно возрастать. Главной ролью вуза становится участие в обеспечении стабильного общественного развития. В мире проходят глубокие трансформации, и вуз должен действовать ответственно и энергично, его задачами становятся предвидение, опережение и формирование изменений во всех сферах общественной жизни, а также в удовлетворении общественных проблем. Высшая школа обязана работать на принципах объективности, быть способной к адаптации и подтверждению собственной актуальности.

Все это – общее очертание того, чем в отличие от других вузов, должна заниматься академия и предлагать своим клиентам или заинтересованным в этом функциональным группам:

- студентам и участникам других программ (последипломное обучение, магистратура, аспирантура и т. п.);
- преподавателям;
- населению региона;

- хозяйственным организациям;
- другим организациям (профессиональным, государственным, международным).

Сформулированная в этой работе гуманитарная проблема в техническом вузе может стать точкой соотношения для формирования стратегии, или на длительную перспективу способа ее реализации, включающую в себя:

- максимализацию существующих в окружении академии возможностей для их реализации;
- вероятность преобразования и препятствия современных угроз в будущем;
- использование и выработку новых сильных сторон, которыми владеет академия;
- закрытие слабых сторон.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Богуславська, В. Г. Інформаційна глобалізація та культурні права людини [Текст] / В. Г. Богуславська, М. П. Парінов // Вісник Донбаської національної академії будівництва і архітектури. 2006. Вип. 2006-1(57). С. 7–10.
2. Кіпень, В. П. Вища освіта очима викладачів: суперечливий характер самооцінки [Текст] / В. П. Кіпень // Мультиверсум. Філософський альманах : Зб. наук. праць / Відп. ред. В. В. Лях. – К., 1999. – Вип. 5.
3. Кіпень, В. П. Місія вузу: традиційні концепції та сучасні тенденції [Текст] / В. П. Кіпень // Схід. 2000. № 3. С. 54–59.
4. Макаренко, А. С. Педагогические сочинения [Текст] : в 8-ми т. Т. 1. / А. С. Макаренко. – М. : Педагогика, 1983. – 366 с.
5. Сухомлинський, В. О. Як виховати справжню людину [Текст]. Вибрані твори : У 5-ти т. Т. 2 / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1976. – 670 с.
6. Ушинский, К. Д. Собрание сочинений [Текст]. Том 9 : Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Т. 2 / К. Д. Ушинский. – М. : АПН РСФСР, 1950. – 628 с.

РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ВОСПИТАНИИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Востроилова Елена Владимировна

кандидат педагогических наук,

доцент кафедры общей

социальной педагогики.

Воронежского государственного педагогического университета

Закон РФ «Об образовании» (2012 г.) ориентирует на следующие определения основных понятий. Образование понимается как целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, семьи, общества, государства; совокупность знаний, умений, навыков, установок, опыта деятельности для удовлетворения потребностей человека.

Воспитание-деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения, социализации личности на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей в интересах человека, семьи, общества, государства.

Обучение – целенаправленный процесс организации деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками, компетенциями, приобретению опыта деятельности, применения знаний в повседневной жизни [2].

В отмеченных выше феноменах чётко прослеживается значимость педагогических дисциплин не только в воспитании человека, но в его жизненном самоопределении, самореализации, построении личностной траектории развития в контексте жизни государства, общества.

При подготовке бакалавров (2 профиля) по направлению подготовки – Педагогическое образование – объём программы предполагает 300 зачётных единиц для всех форм обучения. Область профессиональной деятельности выпускников-бакалавров: образование, социальная сфера, культура. Объекты профессиональной деятельности выпускников-бакалавров: обучение, воспитание, развитие, просвещение, образовательные системы. Виды профессиональной деятельности – педагогическая, проектная, научно-исследовательская, культурно-просветительская. Отсюда вытекают профессиональные задачи, которые готов решать выпускник-бакалавр. В рамках педагогической деятельности: изучение возможностей, потребностей обучающихся; обучение и воспитание в сфере образования в соответствии со стандартом; использование технологий, соответствующих образовательной программе, возрастным особенностям обучающихся; организация взаимодействия с общественными и образовательными организациями, детскими коллективами, родителями обучающихся; формирование образовательной среды, в том числе с информационными технологиями; охрана здоровья обучающихся. В рамках проектной деятельности: проектирование содержания образовательных программ и современных педагогических

технологий с учётом особенностей учебного процесса, учебных предметов; моделирование индивидуального маршрута обучения, воспитания, развития и профессиональной карьеры. В рамках научно-исследовательской деятельности: уметь ставить и решать научно-исследовательские задачи; использовать методы научного исследования и т. д. В рамках культурно-просветительской деятельности: изучение и формирование потребностей детей и взрослых в культурно-просветительской деятельности; организация культурного пространства; разработка культурно-просветительских программ для различных социальных групп т. д.

В результате освоения программы бакалавров должны быть сформированы общекультурные, общепрофессиональные, профессиональные компетенции, которые находят отражение не только в теоретической, но и в практической деятельности [3].

Указанное выше предполагает, что в ходе освоения педагогических дисциплин (модулей), в ходе практик на первый план выступает представление о базовых духовно-нравственных ценностях, которые существуют в Священном Писании, Священном Предании, святоотеческом наследии, которые передаются от поколения к поколению и являются основой становления духовно-нравственной личности.

Воспитание будущего учителя должно быть сориентировано в первую очередь на духовно-нравственный аспект, где в ходе специально организованного, управляемого и контролируемого взаимодействия преподавателя и студента будет происходить преобразование личности воспитанника, ее обожение, освобождение от пороков, стяжание добродетелей и есть основная цель воспитания личности. Духовно-нравственное воспитание предполагает постановку задач, решение которых способствует:

- восстановлению исторической преемственности национального образования, нацеленного на воспитание личности, которой присущи творческая энергия, совесть, добродетель, трудолюбие, почитание старших, чувство долга, жертвенное служение, патриотизм;
- определению нравственной ориентации молодого поколения, побуждению его к развитию и совершенствованию;
- формированию у человека нравственных чувств, нравственного облика, нравственной позиции, нравственного поведения;
- формированию знаний о духовных истоках становления и развития культуры народа;
- бережному отношению к отечественному культурному наследию, природе страны, истории и традициям своего края;
- развитию творческих способностей личности через создание условий для нравственно-ориентированной социализации [1, с. 40-47].

На базе Воронежского государственного педагогического университета, в рамках изучения дисциплин педагогического цикла, со студентами проводится следующая работа: знакомство студентов с некоторыми храмами Воронежа, традициями Православия (очные / заочные экскурсии) наряду с другими

темами в контексте курса «Культурно-просветительский практикум»; на основе свободного выбора тем беседы с приглашенными священниками; диалог культур (размышления о перспективах развития школы) в рамках международного сотрудничества (студенты российские и иностранные); знакомство с имеющейся в ВГПУ литературой относительно духовно-нравственного становления личности; подготовка и участие студентов в научно-практических конференциях различных вузов с докладами по формированию патриотического, национального самосознания, духовно-нравственного воспитания.

Будущие педагоги получают грамоты, сертификаты, которые пополняют их портфолио. Отсюда значительно повышается мотивация к учению, к участию в общеузовских воспитательных мероприятиях, таких как: месячник по профилактике наркомании, токсикомании и алкоголизма «Твое будущее в твоих руках», антинаркотическая лекция профилактического характера совместно с ФСКН, акция «Меняем сигарету на конфету», соревнования по волейболу среди факультетов ВГПУ, конференция Движения дружины по охране природы, акция «Остановим ВИЧ-инфекцию вместе», фестиваль Воронежской Региональной Лиги КВН, литературный конкурс «Новое слово», НПК «От любви к природе – культуре природопользования», региональная НПК «Современные тенденции, перспективы и условия образования и развития детей с ОВЗ в рамках реализации ФГОС», день поэзии ВГПУ, международная конференция «Образование – XXI век» с тематикой «Государственно-общественное управление народным образованием», фестиваль художественного творчества «Студенческая весна» и других.

Кроме того, студенты ВГПУ участвуют во Всероссийских форумах, Всероссийских конкурсах студенческих и кооперативных коммуникационных проектах «Eventiada Awards 2015» (г. Москва), занимают призовые места, получают благодарственные письма. Конкретные данные отражены в документации, отчетах по учебно-воспитательной работе вуза.

Таким образом, огромна роль педагогических дисциплин в воспитании будущего учителя. Ориентируясь на основополагающие документы правительства РФ в области образования, учитывая свободный выбор студентов, опираясь на базовые духовно-нравственные ценности, в контексте педагогических дисциплин осуществляется не только воспитание будущего учителя, подготовка к будущей профессиональной деятельности, но и осмысление студентом траектории личностного развития, жизненное самоопределение.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Игумен Киприан (Яценко). Василий Великий и духовно-нравственное становление личности [Текст] / Игумен Киприан (Яценко) // Педагогика. 2011. № 1. С. 40–47.
2. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс] : Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ : (с изменениями и

дополнениями) : Принят Государственной Думой 21 декабря 2012 года ; одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года // Портал ГАРАНТ.РУ. – Режим доступа : http://base.garant.ru/70291362/1/#block_1000.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования [Электронный ресурс]. Уровень высшего образования бакалавриат. Направление подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) : Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 9 февраля 2016 г. № 91. – 17 с. – Режим доступа : http://www.osu.ru/docs/fgos/vo/bak_44.03.05.pdf.

УДК 37.06

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ

Н. А. Грищенко,

кандидат педагогических наук,

доцент кафедры дошкольного и начального образования

Луганского государственного университета имени Тараса Шевченко

Новейшая эпоха поставила человека перед новой реальностью, в которой бурное развитие коммуникационных технологий коренным образом изменило не только облик мира, но также структуру межгосударственных, межнациональных, и межличностных отношений в том числе. В современном мире уже отсутствуют границы, разделяющие национальные культуры, а главная проблема заключается в том, что сегодня практически отсутствуют преграды, могущие обезопасить духовное здоровье народов от экспансии чуждых и разрушительных социокультурных факторов, от нового образа жизни. Взрывоопасность сегодняшней межкультурной ситуации в значительной степени обусловлена тем, что западная либерально-гуманистическая идеология, исходя из представления о собственной универсальности, навязывает себя тем людям, которые воспитаны в иных духовно-нравственных традициях и имеют иные ценностные ориентиры [1].

Одной из проблем, порождаемых тотальным диктатом западного мировоззрения, является демографический кризис в нашей стране. В его основе, как и в основе многих других проблем, с которыми столкнулось человечество в конце прошлого и в этом столетии, лежит «глобальный кризис личности» [Там же, с. 18]. С одной стороны, личность, в том числе и на законодательном уровне, наделена рядом прав и свобод, с другой стороны, её ответственность не согласуется с нормами православной нравственной традиции. Такая ситуация заключается в том, что человек сам определяет нравственные нормы поведения и его нравственная автономия может быть ограничена только автономией другого человека, добра и зла в традиционном

смысле вовсе не существует, а есть только плюрализм мнений, следствием которого является уклонение от нравственного совершенствования собственной личности.

Нравственное совершенствование личности в особенно благоприятных условиях происходит в семье. В связи с этим воспитание именно семейных ценностей у молодёжи является первоочередной задачей как общества, так и системы образования в целом. Не вызывает сомнений, что благополучие народа немыслимо без крепкой и нравственной семьи. Народ – это живой организм, клеточками которого являются семьи. Общество в целом начинает серьёзно болеть, если семейный уклад народа нарушается, поскольку именно в семье происходит передача опыта, в том числе и нравственного, от одного поколения к другому. Невозможно привить человеку любовь к чему-либо (к Отечеству, к обществу, к отдельному человеку), если его не научили любить свою семью, ведь семья – это единственное место, где человек проходит школу любви.

Рассматривая православную литературу, отметим, что семья в системе жизненных ценностей человека занимает вполне ясное и чёткое второе место после служения Богу, а именно: Бог – семья – общественное служение (служение людям) – личные интересы.

Хочется отметить важность формирования семейных ценностей у студенческой молодёжи, а особенно у будущих специалистов дошкольного и начального образования, ведь в их руках возвращение детей в их самом нежном и уязвимом раннем возрасте, им, педагогам, работать в тесной связи с родителями, интегрировать своё воспитательное влияние с родительскими усилиями для становления полноценного, в физическом и нравственном отношении, подрастающего поколения. Молодёжи, в конце концов, предстоит в недалёком будущем заводить собственные семьи и воспитывать своих детей.

Известно, что для воспитания человека требуется человеческая среда и для воспитания взрослого человека необходима среда взрослых людей. Нормальной средой для воспитания ребёнка является семья. Однако большинство семей с раннего возраста отдают ребёнка в детский сад, где он проводит 8 и более часов в день, а с родителями общается совсем незначительное время. Хотя дошкольный возраст – наиболее ответственный в формировании личности, а большую половину всего времени ребёнок проводит в среде, не похожей на семейную домашнюю обстановку.

Остановимся подробнее на отличии семейной обстановки от детсадовской.

Первой особенностью обстановки в семье является то, что последняя имеет чёткую иерархическую структуру: есть взрослые, есть старшие братья, сёстры, а есть и младшие. Ребёнок при этом имеет определённое место в этой иерархии.

Во-вторых, все окружающие люди – близкие родственники, с которыми ребёнок связан на всю жизнь.

В дошкольном учебном учреждении иерархическая структура сведена до минимума, поскольку ребёнок находится в коллективе сверстников, а взрослый (воспитатель) один на всю группу. При этом большая часть всех коллизий в жизни ребёнка происходит в общении со сверстниками, где нет старших и

младших, где все равны. В детском саду все люди временные: воспитатели чередуются по графику, группы детей по окончании учебного года меняют свой состав иногда очень кардинально и это приводит к тому, что сами дети не привязаны друг к другу ничем, кроме детской дружбы, понятие о которой сформировано часто в отсутствие каких-либо нравственных ценностей.

В детском саду ребёнок проходит совсем другую школу – школу равноправия. Все дети имеют равные права и обязанности, они учатся сосуществовать без конфликтов (часто не весьма успешно), но в детском саду нет духа послушания и заботы, которыми проникнута полноценная семейная обстановка [2, с. 153–158].

Опираясь на вышеизложенное, отметим, что понятие о семье и семейных ценностях у современной молодёжи студенческого возраста сильно искажено.

Стоит отметить в целом прогрессирующий инфантилизм у девушек и молодых людей, отсутствие понимания правильной иерархии семьи, наличие личностных смыслов эгоцентрированного уровня и, исходя из этого, доминирование сугубо личных интересов в большинстве жизненных ситуаций. Безусловно, что это результат их воспитания предыдущим поколением, девизом которого было: «Всё лучшее – детям».

Очевидно, что сложившаяся ситуация требует кардинального решения в плане проектирования и реализации модели нравственного воспитания в целом студенческой молодёжи в высшем учебном учреждении. Представляется эффективным использование не только потенциала дисциплин учебного плана, но и широкое воспитательное пространство внеучебной деятельности.

Так, в цикл дисциплин профессиональной и практической подготовки (образовательно-квалификационный уровень «магистр» специальностей «Дошкольное образование», «Начальное образование») входят такие учебные курсы, как: «Семья как социокультурная среда развития ребёнка», «Духовно-нравственные основы формирования личности».

Кафедрой дошкольного и начального образования инициировано открытие трёх клубов для студенческой молодёжи Института педагогики и психологии: клуба «Молодая семья», клуба молодого учёного и клуба молодого педагога, приоритетными направлениями работы которых является воспитание культуры межличностного диалогического общения, терпимости и толерантности, формирование ценностей духовного и профессионального самосовершенствования, рефлексивности, эмпатийности, творческого подхода к труду. На базе Института педагогики и психологии успешно функционирует духовно-просветительский центр имени преподобного Нестора Летописца, в рамках которого проходят регулярные заседания с привлечением преподавателей вузов, представителей духовенства, учителей, воспитателей, администрации школ и дошкольных учебных учреждений, аспирантов, студентов. Просмотр фильмов, затрагивающих нравственные проблемы, активная дискуссия, обсуждение опыта духовно-нравственного воспитания детей и молодёжи, полученного в учебных учреждениях города и республики, являются основными формами и методами духовно-просветительского центра.

Описанные формы работы являются, безусловно, эффективными, но на сегодняшний день их работа довольно непродолжительна. Перспективной задачей является интеграция усилий системы образования, культуры, религиозных православных организаций, общественных организаций республики с целью проектирования и опробирования модели нравственного воспитания современной студенческой молодёжи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Митрополит Кирилл. Благовестие и культура [Текст] / Митрополит Кирилл // Церковь и время. 1998. № 1(4). С. 18–21.
2. Священник Илия Шугаев. Один раз на всю жизнь. Беседы со старшеклассниками о браке, семье и детях [Текст] / Священник Илия Шугаев. – М. : Издательский Совет Русской Православной Церкви, 2004. – 176 с.

УДК 37.013.3

ФОРМИРОВАНИЕ «ОБРАЗА ЧЕЛОВЕКА» КАК ГУМАНИТАРНАЯ ОСНОВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Даренский Виталий Юрьевич,

кандидат философских наук,

доцент кафедры философии и социологии

Луганского государственного университета им. Т. Шевченко

Образовательный процесс имеет двойственную природу. Образование – это передача знаний; но сама по себе такая передача еще не есть образование, если она не трансформирует самого человека как личность. Образование всегда имеет практическую цель – но при этом оно *самоценно* и в принципе не требует какой-то внешней для себя цели. Но, будучи самоценным, оно всегда очень *практично* по своим последствиям. Например, проблема изыскания ресурсов для новой модернизации России отнюдь не сводится только к экономическим факторам. Еще более важным, и, по сути, решающим фактором является способность молодых поколений к инновационной деятельности и усвоению базовых моральных норм (трудовой и семейной этики). Но именно этот фактор в настоящее время стал самым проблемным, поскольку уже господствующая ныне «цивилизация потребления» жестко формирует весьма примитивный тип человека, у которого названные способности почти полностью атрофированы.

Образование является именно таковым – а не простой совокупностью профессиональных знаний – лишь постольку, поскольку оно сумело обратить наше сознание и самоощущение к некому *вневременному, потенциально бесконечному в своем совершенствовании образу человека*. Обратить так, чтобы и в дальнейшем человек продолжал, сознательно и даже бессознательно

стремиться к нему, стараться воплотить эти ускользающие контуры образа в живой плоти своих поступков. Именно об этом, очевидно, и писал В. фон Гумбольдт в своем классическом определении главной сущности образования: «С точки зрения внутреннего достоинства духа цивилизацию и культуру нельзя считать вершиной всего, до чего может подняться человеческая духовность... Цивилизация есть очеловечивание народов в их внешних учреждениях... Культура к этому облагороженному состоянию добавляет науку и искусство. Но когда, не пользуясь заимствованиями из латыни, мы говорим об *образовании* [Bildung], то подразумеваем нечто более высокое и вместе с тем более интимное, а именно, строй мысли, который... гармонически преобразует восприятие и характер отдельной личности или целого народа» [4, с. 58-59].

Этот исконный смысл понятия образование все более уходит в забвение даже среди тех, кто, казалось бы, является «специалистом» в этой сфере и должен быть его хранителем. От большинства современных «специалистов по образованию» можно услышать лишь рассуждения о «новых требованиях информационного общества» – а приведенное определение В. фон Гумбольдта им явно покажется совершенно непонятным. Эта прискорбная поработанность мышления всякого рода «новыми требованиями», впрочем, совершенно не удивительна и является лишь частью более общего явления. Нынешний кризис проекта Модерна протекает в форме общего явления, которое можно условно назвать *неоварварством* как доминантой современной цивилизации. Впервые об этом писал еще в 1930-х годах Х. Ортега-и-Гассет: «по отношению к той сложной цивилизации, в которой он рожден, европеец, входящий сейчас в силу, – просто дикарь, варвар, поднимающийся из недр современного человечества» [Цит. по: 8, с. 204]. Позднее известный философ М. К. Мамардашвили ввел удачный термин «антропологическая катастрофа» для обозначения явной неспособности современного человека воспроизводить те первичные смыслы, без которых невозможно жить. Главной причиной этой новой варваризации является формирование «потребительского общества», в котором по сути оказывается «избыточным» все, что выходит за рамки индивидуалистического прагматизма – стремления ко все большему комфорту и удовлетворению витальных потребностей (все более искусственных).

Альберт Швейцер в свое время очень четко диагностировал состояние этой цивилизации: «Ставшая обычной сверхзанятость современного человека во всех слоях общества ведет к умиранию в нем духовного начала... Для работы в оставшееся свободное время над самим собою, для серьезных бесед или чтения книг необходима сосредоточенность, которая нелегко ему дается. Абсолютная праздность, развлечение и желание забыться становятся для него физической потребностью. Не познания и развития ищет он, а развлечения – и притом такого, какое требует минимального духовного напряжения... Склад ума миллионов этих... людей оказывает обратное воздействие на все институты, призванные служить образованию, а следовательно, и культуре. Театр уступает место кабаре, а серьезная литература – развлекательной... Проникшись духом легкомыслия и поверхностности, институты, призванные стимулировать духовную жизнь, в свою очередь содействуют сползанию общества к такому

состоянию и накладывают на него печать серости и бездумья... У нас складывается упрощенное представление о человеке. В других и в самих себе мы ищем лишь прилежания труженика и согласны почти ничем не быть сверх того» [Выделено нами. – Авт.] [9, с. 240-241].

Упрощенное представление о человеке определяется примитивизацией смыслового содержания самой жизни, ныне уже достигающей своего предела. В абсурде «общества потребления» могут «нормально» жить только люди с самой неразвитой душевной организацией, ограниченной чисто витальными потребностями (которая, впрочем, иногда может сочетаться с внешним интеллектуализмом). Как пишет об этом депутат Европарламента Джульетто Кьеза, «Людей превратили в инструменты покупки. Мозги абсолютного большинства контролируются. Мы живем для рынка, и когда работаем и когда отдыхаем. Именно он диктует нам наши действия. Мы не свободные люди... Телевидение 24 часа говорит нам, что надо покупать вещи, что наша шкала ценностей – это покупательная способность. Реально в современном телевидении непосредственно информации не более 8 %. Все остальное реклама и развлечение. И формируют человека в итоге эти самые 92 %» [6].

Новым мощным фактором процесса этой новой варваризации, как это ни странно на первый взгляд, является распространение новых информационных технологий. Приведем выводы российского исследователя Н. В. Громыко о последствиях бездумной «компьютеризации» образования: «Общность, формируемая с посредством Интернета, предстает как обезличенная и освобожденная от теоретического мышления совокупность потребителей и носителей информации. Человек, даже если он обладает теоретическим мышлением, будучи регулярно «пропускаем» сквозь данный тип взаимодействия, вполне рискует потерять те способности, которые ему позволяют включаться в процессы порождения и развития знания, поскольку привычка к языковым играм и скоростным информационным потокам может вызвать непоправимые деструкции в мышлении и сознании (породить хаотизм, клиповость, разрушить способность сосредотачиваться и удерживать в сознании какой-то один идеальный объект, напрочь убить сами способности к идеализации и понятийной работе и т. д.)... Учащиеся, посаженные в массовом порядке за компьютеры, получают возможность скачивать информацию по любому интересующему их вопросу. Причем само это «скачивание» напрочь отбивает у них интерес и способность к самостоятельным открытиям... С помощью Интернета они попадают в мир, где все уже известно и где нужно только правильно сориентироваться, чтобы найти правильный ответ» и вследствие этого «очень быстро убеждаются в том, что мышление «на самом деле» не нужно, а теоретическое знание и сложные техники его построения не востребованы и не применимы в современном информационном обществе... учащиеся, привыкшие к клиповым режимам работы с информацией, практически не умеют мыслительно концентрироваться, у них оказываются крайне ослаблены способность воображения, рефлексии, понимания, в том числе понимания другого и т. д. Несмотря на культивируемый в обществе плюрализм мнений, учащиеся практически не умеют строить проблемную

коммуникацию и вообще перестают ценить живое общение. Например, они все меньше понимают, как относиться к учителю и зачем он вообще нужен, поскольку компьютер «знает», т. е. помнит в миллионы раз больше... Они охотно вступают в языковую игру по любому вопросу, но при этом оказываются не способны различить: когда они думают сами и отстаивают действительно свою позицию, а когда всего лишь воспроизводят скаченную накануне информацию... *Интернет в том виде, как он сложился и используется сейчас, вполне в силах уничтожить теоретическое мышление и классическое образование.* Это вполне реальная перспектива» [3, с. 177-178]. И за всей «технической» точностью описания происходящих деструкций образования здесь также как нельзя лучше виден их исходный «механизм»: *разрушение образа человека*, вследствие которого учащийся начинает воспринимать себя исключительно как носителя и переработчика «информации», а не как самостоятельно мыслящую личность.

А. Андреев в статье «Российский студент в пространстве культуры», обобщая результаты многолетних исследований, отмечает не только резкое падение культурной эрудиции студентов на рубеже 1990-2000-х годов (т. е. у первого чисто «постсоветского» поколения), но и, что намного более серьезно, падение у них функциональных, в первую очередь мыслительных навыков и языковой компетенции, определяющих саму способность к обучению и усвоению сложного смыслового содержания. Как отмечает названный автор, в этот период «преподаватели гуманитарных дисциплин большинства московских ВУЗов стали сталкиваться с новой совершенно неожиданной трудностью – неспособностью многих студентов конспектировать лекции. Фактически студенты оказываются не в состоянии самостоятельно осуществить смысловое структурирование более или менее сложного текста с большим количеством абстрактных понятий... В этих условиях лекция вырождается в своего рода диктант, сопровождаемый разъяснением элементарных понятий» [1, с. 141-142]. Итак, возникает ситуация, недавно казавшаяся немислимой, когда почти поголовное «высшее образование» сочетается с обвальной культурной деградацией.

В этом контексте важна историческая типология систем образования, показанная С. Кара-Мурзой. «Добуржуазная школа, – отмечает этот автор, – основанная на христианской традиции, вышедшая из монастыря и университета, ставила задачей *«воспитание личности»* – личности, обращенной к Богу (шире – к идеалам). Ее цель была – «наставить на путь», дать ученику целостное представление о мире, о Добре и зле. Эта школа была, как говорят, основана на «университетской» культуре. Эта культура опиралась на систему *дисциплин* – областей «строного» знания, в совокупности дающих представление о Вселенной (универсуме) как целом» [5, с. 183]. Но уже «для нового, буржуазного западного общества требовался манипулируемый *человек массы*, здесь не стояло задачи воспитания целостной личности. Задачей школы стала «фабрикация» человеческой массы, которая должна была заполнить, как обезличенная рабочая сила, фабрики и конторы... возникла составленная из отрывочных знаний «мозаичная культура» (в противовес «университетской»).

Но помимо школы как «фабрики людей массы» на Западе сохранилась небольшая школа университетского типа – для элиты. В ней давалось целостное образование... Школа Запада стала «двойной», из «двух коридоров» [5, с. 184]. Советская школа пыталась избежать этого расслоения и некоторое время достаточно успешно, однако и здесь в конечном счете также стал формироваться тот же самый «человек массы» – однако отнюдь не по причине принципиального «расслоения», а по причине того же самого *разрушения образа человека*, что и «буржуазной школе». На смену этому образу, так же как и там, пришел «образ» манипулируемого «потребителя».

Итак, *императив современного образования на всех его уровнях – это преодоление упрощенного представления о человеке*. В современных условиях радикально актуализируется именно исконное, гумбольтовское определение образования как «преображения восприятия и характера отдельной личности и целого народа». Тем самым, *базовой* категорией образования становится отнюдь не «развитие способностей» и даже не «приобретение знаний» (и уж тем более не «информатизация», которая по своему *реальному* содержанию оказывается разрушением образования как такового!), – но *восстановление образа человека* как императив противостояния разрушению личности современной цивилизацией. В настоящее время наметилась тенденция именно к такому пониманию стратегии современного образования, что отражается в большом количестве публикаций, например, в вышедшей в Киеве коллективной монографии «Образ человека будущего: *Кого и Как* воспитывать в подрастающих поколениях» [См.: 7]. Но что представляет собой этот «образ», как его восстанавливать? Этот вопрос, видимо, становится центральным для философии образования. Интересное размышление на эту тему предлагает В. Л. Афанасьевский, задавая вопрос: «Какое знание образует человека?», и отвечая: «То, которое может сформировать способность человека самостоятельно осмысливать все проявления сущего. *Эта универсальная способность к осмыслению сущего должна развиваться и усиливаться, а не подавляться и загоняться в рецептурное русло профессионализма*. Развивающийся ищущий разум вырабатывает тип знания, позволяющий мысленному взору охватывать совокупность любого предметного знания как целого, превращающий задачу организации большого количества предметной информации в обозримую систему смыслов. *Именно смыслов, а не форм, как это делается сейчас во всех науках*. Это есть человеческое лицо любого предметного знания» [2, с. 29].

Человека формирует только то знание, которое научает самостоятельно *оперировать смыслами* – а не «информацией» и даже не отдельными знаниями как таковыми! Смысл, в отличие от частного знания, всегда *личностен* (по А. Н. Леонтьеву) – то есть он не дан уже «готовым», но всегда требует *усилия* для его жизненной реализации. А «образ человека» – это культурная модель, *образец воплощения смыслов*. Именно вокруг такого образа и должна выстраиваться гуманитарная основа образования на всех его этапах и уровнях.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреев, А. Российский студент в пространстве культуры [Текст] / А. Андреев // Москва : Лит-публицистич. журнал. 2004. № 3. С. 137-149.
2. Афанасьевский, В. Л. Философия в пространстве современного образования [Текст] / В. Л. Афанасьевский // Молодежь, образование, культура: современные реалии и проблемы : Мат. междунар. конф. (25.10.2011). – Самара : Книга, 2011. – С. 24–32.
3. Громыко, Н. В. Интернет и постмодернизм – их значение для современного образования [Текст] / Н. В. Громыко // Вопросы философии. 2002. № 2. С. 171–183.
4. Гумбольдт, В. фон. Действие незаурядной духовной силы. Цивилизация, культура и образование [Текст] / В. фон Гумбольдт // Избранные труды по языкознанию : Пер. с нем. / Общ. ред. Г. В. Рамишвили ; Послесл. А. В. Гулыги и В. А. Звегинцева. — М. : ОАО ИГ «Прогресс», 2000. – С. 53–60.
5. Кара-Мурза, С. Матрица «Россия» [Текст] / С. Кара-Мурза. – М. : Алгоритм, 2007. – 320 с.
6. Къеза, Д. Этим миром правят девять человек [Электронный ресурс] / Д. Къеза. – Режим доступа : <http://vlasi.net/news/119185>.
7. Образ человека будущего: Кого и Как воспитывать в подрастающих поколениях [Текст] : коллективная монография. Т. 1 / Под ред. О.А. Базалука. – К. : Кондор, 2011. – 328 с.
8. Ремизов, М. Модернизация против модернизации [Текст] / М. Ремизов // Сумерки глобализации. Настольная книга антиглобалиста : Сб. статей / Сост. А. Ю. Ашкерев. – М. : АСТ: Ермак, 2004. – С. 201–205.
9. Швейцер, А. Упадок и возрождение культуры [Текст] / А. Швейцер. – М. : Прометей, 1993. – 396 с.

УДК 372.8:378.635.5

РОЛЬ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО ОФИЦЕРА (НА ПРИМЕРЕ ДИСЦИПЛИНЫ «КУЛЬТУРОЛОГИЯ»)

Дзюбко Галина Юрьевна,

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры гуманитарных и
естественно-научных дисциплин

Рязанского высшего воздушно-десантного командного училища имени
генерала армии В. Ф. Маргелова

В наши дни часто звучат слова о дегуманизации современного общества. Формулировка достаточно пафосна и, надо думать, вовсе не означает, что

раньше общество было «гуманизировано», а теперь – нет. Вообще-то любое общество так или иначе апеллирует к человеку, обеспечению оптимальности его социального бытия. Дело, видимо, все же в том, что главная проблема не в дегуманизации, а в самом человеке.

Человек есть человек в полном смысле тогда и только тогда, когда он является личностью, носителем сознания и самосознания. И здесь мы оказываемся перед проблемой духовности человека.

Рассуждая об этом, Д. С. Лихачев писал: «Сейчас много говорят о «бездуховности» нашего общества. Поправлю: «бездуховность» охватила не только наше общество, она характерна для нынешнего времени в целом и для всего человечества... Я не берусь давать точные определения того, что такое «бездуховность». Это, во всяком случае, падение роли духовной культуры, отсутствие интереса к высшим ступеням культуры, отсутствие простого знания, что такое культура...

Техника заполонила собой все и не оставила у человека времени и возможности посвящать себя истинной культуре. Но природа не терпит пустоты. Техника и весь комфорт, который с ней связан, может вытеснить духовную жизнь в человеческой деятельности, но не заменить ее. Заменяла духовную жизнь внешняя цивилизация и многое с нею связанное. Это многое обладает одним свойством – страшной агрессивностью... Упрощенные концепции жизни (куда до мировоззрения!) заполняют поведение человека агрессивностью, доминируют у молодежи» [1, с. 248]. С этими словами трудно не согласиться.

Однако невозможно не отметить и положительные тенденции развития мировой правовой и нравственной культуры. Суть их в том, что неотъемлемые права человека приобретают наднациональную значимость. Так, еще в начале XX века нарушение прав национально-этического плана не ставилось вопросом правовой экспертизы: армянский геноцид так и не стал в свое время предметом правовой оценки. Но уже Холокост расценивался Нюрнбергским процессом как преступление против человечности. В 1993 году решением Совета Безопасности ООН был создан Гаагский трибунал по преступлениям в бывшей Югославии, в 1994 – трибунал по преступлениям, совершенным во время гражданской войны в Руанде. В 1998 – принято решение о создании Постоянного международного уголовного суда по военным преступлениям, преступлениям против человечности и геноцида. Более того, международное общество вернулось к правовой оценке армянского геноцида начала XX века. Переломным моментом можно считать 1991-2001 годы: дело А. Пиночета, а затем С. Милошевича. Отныне никакой государственный пост не освобождает от ответственности за преступления против человечности. От экономики, политики сделан решительный шаг в сторону обеспечения гарантий национально-этнической культуры.

Несомненны и положительные сдвиги в области образования. В первую очередь это касается преподавания дисциплин гуманитарного цикла в вузе, а особенно в военном вузе. Человек, знающий культуру своего народа, не будет высокомерен и пренебрежителен и по отношению к культуре мировой. Для

будущего офицера, защитника Отечества или миротворца, принципиально важно быть толерантным, культурно образованным. Преподавание дисциплин гуманитарного цикла должно быть подчинено задачам воспитания, возрождения чувства собственного достоинства, возрождению репутации человека, возрождению совестливости и понятия чести, и особенно воинской чести.

В процессе преподавания дисциплины «Культурология» в РВВДКУ им. генерала армии В.Ф. Маргелова наряду с изучением сущности культуры, ее месте и роли в жизни человека и общества, исторических и региональных типов культур, их динамики, основных достижений в различных областях культурной практики предусмотрено изучение языка как культурного феномена. О необходимости подобного единства в изучении культуры писал еще в 1994 году Д.С. Лихачев: «Единство творца и сотворяющего с ним читателя, зрителя, слушателя – только первая ступень единства культуры. Следующая – это единство материала культуры. Но единство, существующее в динамике и различии... Одно из самых главных проявлений культуры – язык. Язык не просто средство коммуникации, но прежде всего творец, созидатель. Не только культура, но и весь мир берет свое начало в Слове. ...Отсюда ясно, какое огромное значение имеет для народа богатство языка, определяющее богатство «культурного осознания» мира»[2, с. 431].

Изучая особенности русского речевого этикета, основы публичной речи, курсанты должны также иметь представление о социальной роли русской речи в армейской языковой среде (мы имеем в виду лучшие образцы военного красноречия), о принципах и критериях военной речевой культуры и военного речевого поведения, о закономерностях функционирования русской военной риторики. На лекциях, практических занятиях в качестве языковых образцов курсантам предлагаются наиболее яркие фрагменты выступлений русских полководцев. Примером благородства, воинской чести, несомненного патриотизма могут служить слова из протокола допроса адмирала Александра Колчака: «Я служил не той или иной форме правительства, а родине своей, которую ставлю превыше всего...», слова А. И. Деникина: «Я бросаю обвинение тем господам, которые с начала Революции совершают над офицерским корпусом каиново дело. Вы лжете! Русский офицер никогда не был ни наемником, ни опричником. На нас, русских офицерах, верно и неколебимо стояла русская государственность. Сменить нас может только смерть!» или генерала П. А. Врангеля: «Господа! Пробил последний, двенадцатый час нашего бытия. Мы уходим. Мы покидаем Россию. И пусть все мучения, которые нас ждут, будут искуплением за то, что мы не смогли сделать для нее...»

Интересно с точки зрения умелой апелляции к реалиям культуры и духовно-нравственным традициям русского человека выступление И. В. Сталина 3 июля 1941г. Напомним его фрагмент: «История показывает, что непобедимых армий нет и не бывало. Армию Наполеона считали непобедимой, но она была разбита попеременно русскими, английскими, немецкими войсками. Немецкую армию Вильгельма в период первой

империалистической войны тоже считали непобедимой армией, но она несколько раз терпела поражения от русских и англо-французских войск и наконец была разбита англо-французскими войсками. То же самое нужно сказать о нынешней немецко-фашистской армии Гитлера. Эта армия не встречала еще серьезного сопротивления на континенте Европы. Только на нашей территории встретила она серьезное сопротивление. И если в результате этого сопротивления лучшие дивизии немецко-фашистской армии оказались разбитыми нашей Красной Армией, то это значит, что гитлеровская фашистская армия также может быть разбита и будет разбита, как были разбиты армии Наполеона и Вильгельма» [3].

При изучении типов культур и мировой культурной динамики, курсанты должны иметь представление о роли российского воинства в развитии отечественной культуры, знать культурные традиции Российской армии, правила воинского этикета, военную тему в различных видах искусства. Но гораздо более важным, на наш взгляд, является тот факт, что акцент в преподавании сделан на осознании восприимчивости и одновременно уникальности русской культуры, изучении ее реалий, их места в мировой культуре. Такое преподавание курса служит основой гуманистического воспитания будущего русского офицера. Подтверждением правильности этого служат слова Д. С. Лихачева: «Русская культуросфера одна способна убедить каждого образованного человека в том, что он имеет дело с великой культурой, великой страной и великим народом. Для доказательства этого факта нам не требуется в качестве аргументов ни танковых армий, ни десятков тысяч боевых самолетов...» [2, с. 442].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лихачев, Д. С. Агрессивность «бездуховности» [Текст] / Д. С. Лихачев // Лит. газ. 1990. 30 мая (№ 22). С. 6.
2. Лихачев, Д. С. Культура и ее роль в жизни человека [Текст] / Д. С. Лихачев // Избранное: мысли о жизни, истории, культуре / сост. Д. С. Бакун. – М. : Рос. фонд культуры, 2006. – С. 88–112.
3. Сталин, И. В. Выступление по радио 3 июня 1941 года [Электронный ресурс] / И. В. Сталин. – Режим доступа : plam.ru/hist...velikoi_otechestvennoi_voine...soyuza... (Дата обращения: 1.03.2016)

**РОЛЬ ИСТОРИИ ФИЛОСОФИИ В ФОРМИРОВАНИИ
КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ
ЕСТЕСТВЕННЫХ НАУК**

Ищенко Нина Сергеевна,
преподаватель,
Луганской академии культуры и искусств
имени М. Матусовского

Деление наук на гуманитарные и технические стало традиционным после работ В. Дильтея в девятнадцатом веке. В СССР в двадцатом веке разгорелся известный спор физиков и лириков, который стал достоянием не только учёных, но и широкой общественности. К двадцать первому веку типичный технарь и типичный гуманитарий стали узнаваемыми образами, которые используются в художественной литературе и кино.

В этом дискурсе типичные черты технаря в отличие от гуманитария суть критическое отношение к реальности, прагматизм, работа только с верифицируемыми теориями, использование естественнонаучной методологии. Именно этот образ соответствует типу настоящего учёного, и предполагается, что указанные мировоззренческие черты формируются естественнонаучным или техническим образованием и уберегают их носителя от любых ошибок в гуманитарной сфере. Однако опыт позднего советского и постсоветского общества показывает, что это представление не соответствует действительности. Последние десятилетия люди с техническим образованием пополняют разнообразные секты, становятся уфологами и фоменковцами, показали себя неустойчивыми к манипуляциям в СМИ. Причины такого несовпадения ожиданий и реальности будут кратко рассмотрены в данной статье.

Гегель в начале XIX века отмечал презрение к гуманитариям тех учёных, которые занимаются естественными науками. В «Науке логики» он обосновывает мысль, что презирающий философию должен поневоле довольствоваться плохой философией. Поскольку человек не может не мыслить и не может работать без некоторой системы идей, принципиальный отказ разбираться в философском обосновании используемых понятий приводит к тому, что человек некритически использует первые попавшиеся категории, которые ему подбрасывает воспитание, привычка, так называемый здравый смысл, и строит систему псевдонаучного знания, порочную в своих основаниях [1, с. 149-152].

Можно показать, что позитивистский метод, господствующий в естественных науках последние двести лет, не работает в гуманитарной сфере и снабжает исследователя неадекватным философским инструментарием. Позитивизм представляет реально существующими только единичные факты и научно-верифицируемой считает только ту теорию, которая опирается на единичные факты. Однако, как показывает Кант, выведенная из эмпирического

материала теория не может быть аподиктической, то есть общеобязательной и нормативной. Построенная на одних фактах теория должна всё время бороться с теориями, которые охватывают несколько больше фактов или некоторые другие факты [4, с. 81-84]. Реальность противоречива, и обоснованными в позитивистском смысле могут быть противоречащие друг другу теории. Человек с техническим образованием в такой ситуации вынужден либо интуитивно искать более сложную философскую систему, а переоткрыть Платона и Гегеля не каждому под силу, либо, что встречается чаще, идти по пути отрицания фактов, которые не подтверждают его концепцию.

Ещё одним недостатком естественнонаучной методологии в случае применения её в гуманитарной сфере является неизбежный редукционизм, к которому она приводит исследователя. В естественных науках объяснить значит свести некоторую систему фактов и знаний к более простой и понятной системе фактов и знаний. Чаще всего такой системой для учёного-естественника выступает набор данных и принципов из биологии, техники или вульгарной экономики. Однако даже в естественных науках существуют отрасли знаний, несводимые друг к другу. В гуманитарных же науках в принципе невозможно объяснить какой-то культурный феномен из биологических, психологических или технических свойств рассматриваемого объекта. Все социальные и культурные феномены эмерджентны, то есть их свойства несводимы к свойствам их составных частей. Вульгарный редукционизм закрывает путь к пониманию явления культуры, феномена общественной жизни, государственного строя. В этих случаях нужно искать закономерности развития и функционирования самого социального, культурного, государственного объекта, невзирая на биологический или психологический материал его основы, между тем как учёный-естественник слишком часто склонен считать ответом на вопрос о культуре какое-нибудь рассуждение на естественнонаучную тему. Для осознания неправомерности такой постановки вопроса нужна базовая философская подготовка.

Непонимание основных особенностей развития гуманитарных наук и базовых свойств гуманитарного знания приводит к тому, что человек в житейской сфере оказывается дезориентирован в современном мире, не может спрогнозировать развитие событий на шаг вперёд, не способен устоять перед манипуляцией. В научной сфере та же самая критичность мышления, неверно направленная, приводит к деградации теоретического знания и застою в фундаментальных науках.

Указанные проблемы носят системный характер и затрагивают отнюдь не только естественников. Позитивизм и его философская основа номинализм являются господствующими в современном вестернизированном мире, и для сохранения имеющегося положения дел используются не философские методы. Номинализм и его основные интуиции не только преподносятся в системе образования и науки как единственно возможная безальтернативная философская база научного мышления [2, с. 42-50]. Эти номиналистические концепты воплощаются в художественных образах, произведениях кино-

индустрии, основных формах экономического и социального действия западного общества, которые подаются как образец.

Отсутствие философского образования не возмещается хорошим техническим образованием, как и хорошим гуманитарным. Схожие проблемы при формировании научной картины мира возникают при изучении курса естественных наук в учебных заведениях гуманитарного профиля [3, с. 436-439].

Выходом из сложившейся ситуации может быть повышение уровня философской культуры учащихся на всех ступенях образовательной системы. Очень важно донести ту мысль, что философское знание имеет собственную специфику, несводимую к специфике естественных наук и не выводимую из них. Нужно также научить проведению философского анализа тех категорий, которые использует в работе будущий учёный или технический специалист. Это возможно в первую очередь при изучении истории философии.

Философские системы типа позитивистской, в которых признаётся реально существующим только то, что можно «увидеть глазами и пощупать руками», существовали еще в античности. С ними неоднократно полемизировал Платон в своих диалогах [5, с. 73-80]. В античности берут начало многие элементы простых философских систем, которые человек без гуманитарной подготовки интуитивно открывает сам в ходе своей научной деятельности. История философии помогает ознакомиться как с грамотным изложением философской теории, так и с критикой аргументации. Знакомство с соответствующей литературой позволяет пересмотреть свои основания и по-новому оценить стройность своей концепции. Таким образом, читатель получает возможность применять критический анализ в философской сфере и научается видеть источник адекватной теории не только в эмпирических фактах, что способствует повышению общего культурного уровня будущего учёного или инженера и способствует всестороннему развитию личности, а значит и оздоровлению коллективного сознания разных сообществ, к которым принадлежит и будет принадлежать профессионал. Со временем это приведёт к улучшению ситуации в фундаментальных науках и нормализации межличностных коммуникаций в обществе в целом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гегель Г. В. Ф. Энциклопедия философских наук [Текст]. Т. 1. Наука логики / Г. В. Ф. Гегель ; Пер. Б. Г. Столпнера, отв. ред. Е. П. Ситковский. — М. : Мысль, 1974. — 452 с.
2. Ищенко, Н. С. Вклад Николая Гартмана в решение проблемы универсалий [Текст] / Н. С. Ищенко // Четверть века с философией. — Луганск : [б. и.], 2015. — 175 с.
3. Ищенко, Н. С. Особенности преподавания физики для гуманитариев [Текст] / Н. С. Ищенко // Наука, образование, культура : Материалы международной научно-практической конференции, посвященной 25-ой годовщине Комратского государственного университета : 4 февраля 2016. Т. 1 / сост.: Л. В.

Федотова [и др.] ; науч. ком.: З. Н. Арикова ; под общ. ред.: Л. В. Федотовой. – Комрат : Комратский государственный университет, 2016. – С. 436–439.

4. Кант, И. Критика способности суждения [Текст] / И. Кант. – М. : Искусство, 1994. – 367 с. – ISBN 5-210-02324-9.

5. Левин, Г. Д. Проблема универсалий. Современный взгляд [Текст] / Г. Д. Левин. – М. : Канон+, 2005. – 224 с. – ISBN 5-88373-174-0.

УДК 37.03:378

РОЛЬ ИСКУССТВА В ВОСПИТАНИИ КОММУНИКАТИВНЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩИХ ПРОФЕССИОНАЛОВ

Кашекова И. Э.,

доктор педагогических наук, профессор.

Руководитель Центра культурологии «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования», Москва.

В учении великого китайского философа Конфуция сформулирована получившая признание потомков истина: тайна человека сокрыта не в природных потребностях тела, не в справедливости небесного пути, а в его общении с другими людьми. Все, что предоставляет шанс общения и способствует взаимопониманию между людьми, ценно для человека. Такой ценностью является и искусство. Так как произведения искусства дают нам возможность общения с художником, эпохой, народом, передавая их сообщения. Именно искусство «предоставляет нам уникальную возможность участвовать в диалоге, быть в общении с художественным гением», – писал философ Л. Н. Столович. При этом участвуя в самом непосредственном диалоге, информация к зрителю приходит, что называется «из первых рук».

Искусство является универсальным средством коммуникации, для него не существует границ – ни географических, ни временных. Человек любой страны, любой эпохи в состоянии понять художественное произведение, если он владеет интернациональным и надвременным языком искусства. Ю. М. Лотман, определяя искусство как особым образом организованный язык, писал: «всякий язык пользуется знаками, которые составляют его «словарь»... Всякий язык обладает определенными правилами сочетания этих знаков, всякий язык представляет собой определенную структуру, и структуре этой свойственна иерархичность».

Между произведением искусства и воспринимающим его человеком возникает информационная связь, так как зритель получает информацию не только об объективной реальности, но и о субъективной – внутреннем, духовном мире автора произведения и изображенных персонажей.

Человек, не владеющий языком искусства, видит лишь оболочку, форму произведения. Но язык искусства не идентичен форме произведения, он более сложен и многозначен, так как искусство говорит с нами не только линией,

цветом, ритмом, объемом, которые в этом языке являются лишь «буквами», но благодаря им создается художественный образ, а он помогает услышать в безмолвном произведении живой голос художника. В молчаливом языке художественных произведений кроется жизненная мудрость многих веков: в арсенале художника хранится опыт всех предшествующих поколений, который он сознательно или неосознанно, интуитивно использует. Услышать голос художника, понять скрытый смысл его произведений может только тот, кто располагает знанием языка знаков и символов, кто способен к ассоциации. **Символ** вводит нас в непредметный, виртуальный, неисчерпаемый мир смыслов; в бесконечно разворачивающееся пространство познания. Символ несет в себе огромную внутреннюю энергию выражаемых им смыслов, он воплощает бессознательные глубины души: общие для людей переживания мира и самих себя. В религии и искусстве символ часто изображается как знак, за которым скрываются безграничные особенности образа. Кроме этого, в искусстве символ способствует передаче художественной идеи. **Знак** – в отличие от символа однозначен. Роль знака и символа в развитии культуры трудно переоценить. И это понимали с древности. Конфуцию принадлежит утверждение: «Знаки и символы управляют миром, а не слово и не закон». Действительно, знаки и символы присутствуют повсюду: в аллегорических религиозных образах, в исторической и современной политической геральдике, в начертаниях шрифтов всех культур мира, в шифрах, в произведениях искусства. Умение понимать знаки и символы – важный компонент коммуникативной компетенции человека информационного общества.

Художники разных эпох посылают нам свои произведения – живописные полотна, скульптуры, дворцы и храмы – в которых передают некие сообщения, приобщая нас к идеям, которыми они жили, к действительности, которая их окружала и которую они «пропустили» через свое сознание и свои чувства. В произведении искусства зашифрованы сообщения о субъективном видении художником окружающего мира и явлений в нем происходящих, посланное нам посредством художественного образа. Изобразительное искусство является визуальным способом передачи информации. Как происходит передача информации можно увидеть в таблице М. К. Претте, мы позволили себе добавить в нее последний столбик «в системе «художник – зритель», необходимый в логике нашего рассказа:

Как происходит передача сообщения	
<i>Для передачи визуального сообщения необходимы следующие условия:</i>	<i>В системе «художник – зритель»</i>
- ОТПРАВИТЕЛЬ → тот, кто отправляет сообщение	ХУДОЖНИК
- СОДЕРЖАНИЕ → то, что составляет предмет сообщения	СОДЕРЖАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ
- КОД/ШИФР → система знаковых обозначений, которая должна быть известна получателю	ЯЗЫК, которым пользовался автор/СИМВОЛЫ, которые автор использует в своем произведении

- СРЕДСТВО $\xrightarrow{\text{фактор, обеспечивающий физическую передачу сообщения}}$	КАРТИНА, СКУЛЬПТУРА, АРХИТЕКТУРНОЕ СООРУЖЕНИЕ и т. п.
- ПОЛУЧАТЕЛЬ $\xrightarrow{\text{человек, которому адресовано сообщение}}$	ЗРИТЕЛЬ
- КОНТЕКСТ $\xrightarrow{\text{среда, в которой происходит передача визуального сообщения}}$	ЭПОХА, создания произведения
- ФУНКЦИЯ $\xrightarrow{\text{цель, которую преследует отправитель сообщения}}$	ДОНЕСТИ ДО ЛЮДЕЙ ОПРЕДЕЛЕННЫЕ ИДЕИ

Художник, отражая окружающий мир, явления, происходящие в нем, воспроизводит свое личностное видение. Для полноты и целостности передачи замысла он использует знаково-символический язык и выразительные средства искусства. Емкость и многогранность символов зависит от таланта и интуиции художника. Художник пользуется не одним языком для передачи сообщения, а, по крайней мере, четырьмя – языком того вида искусств, в котором он передает сообщение, языком своей эпохи и народа и языком знаков и символов. Здесь действует, сформулированный Нильсом Бором, принцип дополнительности, согласно которому для воспроизведения в **знаковой системе** целостного явления необходимы взаимоисключающие, дополнительные классы понятий. Бор считал допустимым **взаимоисключающее употребление двух языков**, каждый из которых имеет в основе свою логику. Эти языки описывают одно и то же явление, но с разных позиций. Действительно, чем больше различных точек зрения на один предмет, тем объемнее наше представление о нем, тем шире поступающая к нам информация. Тем более, что мы говорим об **образном языке** искусства, который тесно связан с понятием **символа**, а символ многозначен и неисчерпаем.

В старину говорили: «Гомер каждому, и юноше, и мужу, и старцу, столько дает, сколько кто может взять». Это верно, чтобы вступить в диалог с художником, зрителю необходимо обладать определенными качествами: интеллектом, некоторым жизненным опытом, способностью к сопереживанию, ассоциативным мышлением, знанием языков контекстных его произведению. Когда все эти качества счастливым образом соединяются, зритель не только вырастает «до точки зрения» художника», он способен стать соавтором мастера: ему понятны мысли художника, и, что не менее важно в общении с искусством, он способен наполнить произведение новыми смыслами, выявить интуитивное провидение художника.

Нам, как людям своей эпохи, интересно в произведении не только то, что волновало современников художника, но и то, что актуально сегодня, а истинно гениальное произведение может быть современным и привлекательным спустя многие века. В. Кандинский раскрывает это, описывая внутреннюю необходимость художника:

- 1) каждый художник, как творец, должен выразить то, что ему свойственно (индивидуальный элемент);

2) каждый художник как дитя своей эпохи, должен выразить то, что присуще этой эпохе (элемент стиля во внутреннем значении, состоящий из языка эпохи и языка своей национальности);

3) каждый художник, как служитель искусства, должен давать то, что присуще искусству вообще (элемент чисто и вечно художественного, который проходит через всех людей, через все национальности и через все времена: этот элемент можно видеть в художественном произведении каждого художника, каждого народа, каждой эпохи; как главный элемент искусства он не знает ни пространства, ни времени).

Если человек, воспринимающий произведение искусства, сможет понять первые два элемента, он почувствует и третий. Поэтому мы и говорим о новых смыслах произведения и соавторстве зрителя, способного понять и оценить их. Эти новые смыслы являются «голосом» зрителя в диалоге с художником, а общение с искусством, по словам М. М. Бахтина, всегда диалогично.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бахтин, М. М. Проблемы поэтики Достоевского [Текст] / М. М. Бахтин. – М. : Художественная литература, 1972. – 176 с.
2. Бор, Н. Атомная физика и человеческое познание [Текст] : Пер. с англ. / Н. Бор. – М. : Изд-во иностр. лит., 1961. – 152 с.
3. Кандинский, В. О духовном в искусстве [Текст] / В. Кандинский. – М. : Архимед, 1992. – 108 с.
4. Кашекова, И. Э. Изобразительное искусство [Текст] : Учебник для вузов / И. Э. Кашекова. – М. : Академический проект, 2009. – 853 с. – (Фундаментальный учебник)
5. Лотман, Ю. М. Об искусстве [Текст] : структура художественного текста; Семиотика кино и проблемы киноэстетики; Статьи. Заметки. Выступления (1962–1993) / Ю. М. Лотман. – СПб. : Искусство, 1998. – 704 с. – ISBN 5-210-01523-8.
6. Претте, Мария Карла. Как понимать искусство [Текст] : живопись. Скульптура. Архитектура. История, эпохи и стили / М. К. Претте, А. Джорджис. – М. : Интербук-бизнес, 2002. – 431 с. – ISBN 5-89164-096-1.
7. Столович, Л. Н. Жизнь, творчество, человек [Текст] : Функции художественной деятельности / Л. Н. Столович. – М. : Политиздат, 1985. – 415 с.

**ПРАВОСЛАВНАЯ КУЛЬТУРА И РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА –
НАИГЛАВНЕЙШИЕ ГУМАНИТАРНЫЕ АСПЕКТЫ
ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ**

Обручков Сергей Григорьевич,
старший преподаватель кафедры средств
связи, член объединения
православных ученых, военный писатель.
ВУНЦ ВВС «Военно-воздушная академия им. профессора Н. Е. Жуковского и
м. Ю. А. Гагарина» (г. Воронеж);
ОПУ – «Объединение православных учённых»;
ОРСВП – «Общероссийский Союз военных писателей “Воинское
содружество”»

*Если характер человека определяется
обстоятельствами,
то надо, стало быть, обстоятельства
сделать человеческими.*

(К. Маркс)

*Мы должны строить своё будущее на
прочном фундаменте и такой фундамент –
это патриотизм.*

(В. Путин)

Рассматривая гуманитарный аспект, необходимо чётко определить терминологию. Что значит гуманитарный? С одной стороны сам термин и понятие происходят от *homo* – человек. Стало быть, термин *гуманитарный* родственен понятию и термину *гуманный*, то есть *человечный*. С другой стороны, за термином *гуманитарный* устойчиво закрепились такие словосочетания, как *гуманитарная наука, гуманитарная учебная дисциплина, гуманитарное образование* и т. п. Они связаны с нравственными, духовными категориями и началами, а также с вербальными методами и способами образования и воспитания. В этом смысле они являются альтернативными естественнонаучным методам и способам в процессе формирования личности. Вербальное воздействие на человека затрагивает сферу подсознания, что в свою очередь относится к конкретному субъекту и его субъективному восприятию действительности. Такое условное деление *естественное* и *подсознательное, объективное и субъективное* применимо тогда, когда необходимо осуществить классификацию понятий относящихся к образовательной деятельности. Когда же речь идёт о формировании целостной личности человека разумного, вышеупомянутый термин как бы приобретает свойства дуализма: гуманитарными методами формируется гуманный субъект.

Поэтому здесь *предполагается употребление термина «гуманитарный» в обобщённой смысловой форме, определяющей единую образовательно-*

воспитательную задачу формирования личности высокообразованного и глубоко нравственного, гуманного, культурного человека, гармонично сочетающего в себе общечеловеческие ценности с патриотическим мышлением, ориентированным на гражданскую деятельность по реализации личностных и общественных потребностей в сфере национальных интересов Отечества.

Развитие мирового исторического процесса на современном этапе характеризуется интенсификацией научно-технического прогресса, расширением информационного пространства, бурным ростом потока информации. Перечисленные факторы привели к значительным позитивным результатам и достижениям технического и технологического характера. Вместе с тем скорость изменений преобладающих тенденций настолько высока, что инерционное общественное сознание не успевает перестраиваться в соответствии с происходящими изменениями. Человечество уже не справляется и со многими негативными процессами, являющимися следствием нерационального, а зачастую и бездумного применения достижений науки и техники, пренебрежением уроками истории.

Международный терроризм, неблагоприятная экологическая ситуация, угроза распространения и применения оружия массового поражения, обострившаяся борьба за передел сфер влияния после распада мировой системы социализма, рост нетерпимости в международных отношениях и ряд других негативных тенденций свидетельствуют о наличии серьёзного системного кризиса всей человеческой цивилизации.

Россия, оказавшись в эпицентре всеобщего кризиса мирового исторического процесса, неизбежно испытала на себе наибольшую тяжесть его чудовищной разрушающей силы, небывалой доселе по мощности и по трагизму вызванных ею последствий. Разрушениям подверглись все сферы жизнедеятельности и общественного уклада россиян: природная, экономическая, политическая, социальная, историко-культурная, нравственно-духовная.

Третье десятилетие наша страна медленно поднимается с колен, всё твёрже встает на ноги. Все необходимые предпосылки для этого имеются. Мы имеем огромную территорию, неповторимый и благоприятный природный ландшафт, богатейшие недра, колоссальный потенциал топливно-энергетических ресурсов. Мы – российский народ, имеющий славную многовековую историю и богатейшую культуру, не имеем права утратить наше национальное достояние, добровольно отдав его на разграбление чужеземцев, по их желанию и по их же рекомендациям, а в последнее время при их вмешательстве и участии, как случилось в Украине.

Переживая это трудное время переосмысления происходящих перемен после смены общественно-экономической формации, гуманитарная научная мысль ищет и находит многие причинно-следственные взаимосвязи происшедших и протекающих в настоящее время процессов, подготовивших и обусловивших как сами перемены, так и последующее развитие исторической ситуации и поступательное движение по пути реформ и преобразований.

В этой связи предлагаются многочисленные научные концепции и идеи. Их многообразие в условиях нестабильности международной и внутренней общественно-политической ситуации создаёт дополнительные трудности выбора дальнейшего пути. Возникает определённое к ним недоверие и напряжённость порой там, где, казалось бы, все сомнения сняты и имеется полная ясность.

Поскольку сфера образовательно-воспитательной деятельности связана с воздействием на крайне сложную структуру – внутренний мир человека, представляющего собой и без того тончайшую, загадочную и не в полной мере изученную субстанцию формы существования вселенского разума, все преобразования здесь возможны лишь после выработки надёжных, проверенных временем подходов, концепций, методик.

Велико значение в новых исторических условиях и общественных рыночных отношениях инновационных педагогических технологий. Они жизненно обусловлены самими переменами и крайне необходимы, поскольку призваны внести обновление и свежесть, активизировать все элементы процесса образования в целом и воспитания в частности. Однако надо избегать введения под видом инноваций якобы новых терминов, понятий и категорий, подменяющих уже имеющиеся. Они усложняют процесс познания, часто носят негативный характер, вредны для общественного сознания и даже опасны, поскольку несут на себе скрытую деструктивную информацию, разрушают суть и искажают его смысл.

Подобная трансформация в последнее время происходит и с привычным, в прошлом традиционно передаваемым из поколения в поколение, понятием военно-патриотическое воспитание. Официально военно-патриотическое воспитание либо отсутствует, либо трансформировалось в новое понятие «гражданско-патриотическое воспитание». Этаким своеобразный пацифизм, призванный демонстрировать всему миру лояльность и миролюбие.

Вместе с тем, даже поверхностный анализ международной обстановки последнего времени показывает, что угроза национальной безопасности России не ослабевает, а возрастает. Заметно охладилась отношения России с Соединёнными Штатами Америки (США). Используя политику двойных стандартов, США не отказались от своей доминирующей роли в мире, в том числе в регионах, затрагивающих национальные интересы России и влияющих на её национальную безопасность. Сложная, взрывоопасная обстановка сохраняется в республиках бывшего Советского Союза (Украина, Грузия, Молдова и др.).

События в Ираке, в Ливане, Сирии и в других напряжённых районах земного шара и его «горячих точках» показали, что возросла угроза возникновения войн как локального, так глобального характера.

Вылазки международного терроризма становятся всё более частыми, жестокими, масштабными по тяжести последствий, массовыми по количеству жертв. Акции силовых структур по ликвидации террористических организаций, их баз и банд-формирований уже являются войсковыми операциями.

В непосредственной близости от российских государственных границ возникают очаги напряжённости, грозящие в любой момент перерасти в боевые действия.

Воинствующий Ислам, создавший чудовищное исламское шариатское государство, вынашивает планы захвата и части территории Российской Федерации.

Европейская цивилизация, ещё недавно являвшая всему миру образцы жизни, достойной подражания, незаметно отошла от традиционных общечеловеческих ценностей высокой нравственности и духовности. Провозгласив толерантность, увлекаемая инновациями в сфере общественных отношений и межличностного общения, медленно погрузилась в безнравственность и аморальность. Уничтожается традиционное понятие семьи, пропагандируются сомнительные нормы социума, подвергаются ревизии и ставятся под сомнение незыблемые для Европы религиозные устои. Христианство, являющееся основной духовно-нравственной платформой на европейском континенте, подвергается гонениям. Пожиная плоды ошибочной внешней политики, ввязавшись в захватническую деятельность в Африке, в Украине, страны Евросоюза получили сокрушительный удар от наплыва беженцев и смешения враждующих этносов, грозящий уничтожением самой великой Европейской цивилизации.

Имея наглядный пример стремительного крушения морально-нравственных ориентиров, приводящих к катастрофическим последствиям, российская система образования просто обязана извлечь для себя необходимые уроки. Настало время выработать такую образовательную парадигму, воспитательные концепции которой, опираясь на тысячелетнюю историческую мудрость русского народа, дошедшую из древности, многовековые духовно-нравственные традиции, опыт защиты Отечества, станут путеводными ориентирами не только для граждан России, но и для всей мировой цивилизации.

Возврат к древним обычаям и нравам, обрядам, традициям предков, становится всё более насущной потребностью российских граждан, чему способствует разочарование в лопающихся на глазах, как мыльные пузыри, представлениях о преимуществах демократии Западноевропейской цивилизации. В последнее время наметилась тенденция по возврату общественного сознания россиян к родным истокам, патриархальному укладу жизни и быта людей, общинному устройству социума.

Длительные поиски нравственных ориентиров, новой национальной идеи показывают, что для народов России сейчас всё более актуализируется идея патриотизма. Об этом также было заявлено на самом высоком государственном уровне президентом России В. В. Путиным: «Патриотизм – это и есть национальная идея».

А, если скоро это так, то с учётом усиления военных угроз последнего времени необходимо возрождение военно-патриотического воспитания. Причем делать это надо безотлагательно, повсеместно, системно и комплексно.

Ошибочно рассматривать этот процесс дифференцированно – отдельно для средней школы, отдельно в системе среднего профессионального образования, отдельно в ВУЗе и т. п. Необходим комплексный подход воспитания личности патриота Отечества, защитника Родины на основе единой Общественно-Государственной Стратегии, охватывающей весь пространственно-временной интервал существования человека от рождения и до смерти, т. е. везде и всегда, с включением в этот непрерывный процесс всех возможных субъектов и объектов, каким-либо образом соотносящихся с личностью данного человека. Сюда войдут: семья, детский сад, дошкольные учреждения дополнительного образования, школа, кружки, спортивные секции, учреждения образования, предприятия, организации, трудовые коллективы, политические партии, профессиональные союзы, творческие союзы и объединения, общественные организации, клубы проведения досуга, средства массовой информации, рекламные средства, друзья, коллеги, сослуживцы и т. д.

Реализуя тенденцию усиления военно-патриотического воспитания в учреждениях образования всех уровней, необходимо выявить главную идейную платформу, на которой будет закреплён фундамент и все остальные элементарные кирпичики конструкции военно-патриотического воспитания. Также надо выработать и методологию конструирования, и технологии её реализации с детальной разработкой форм и методов работы с личностью, ориентированной на защиту Отечества и службу в армии.

В сложных условиях реформирования Вооруженных Сил кардинально повышается роль духовного фактора как основополагающего стабилизирующего начала в жизни общества. Определить истинные духовные ориентиры и сделать их центром мировоззрения и миропонимания личности школьника, студента, курсанта, как потенциального воина – важнейшая задача военно-патриотического воспитания.

Во времена глубоких потрясений и тяжелых испытаний главной силой спасения и возрождения нации всегда выступали ее духовный потенциал, глубокая вера в высшую идею. Состояние духа народа, его армии, нравственное здоровье, образованность, патриотизм и сплоченность являлись и являются важнейшим стратегическим фактором мощи страны, показателями развития военной организации государства.

Вспомним слова великого русского полководца М. И. Кутузова о том, что «сколь не важна роль военного порядка или дисциплины, они останутся бессильными, пока не осенятся тем воинским духом, который преобразует все обстоятельства».

Чем же можно объяснить феномен духовности? Несмотря на широкое употребление этого понятия, сущность и содержание по ряду причин трактуется неоднозначно. Условно можно выделить два основных подхода к пониманию проблемы духовности. Первый связан с европейской и североамериканской культурной традицией. Его называют рациональным, или прагматическим. В рамках данного подхода те сферы человеческой деятельности, которые принято связывать с духовностью, могут быть понятны лишь с позиции индивидуального интереса, рационального расчета. Известный

немецкий историк и философ Макс Вебер заметил по этому поводу, что добро, истина, красота превратились в разных богов, тянущих человека в разные стороны. Все это признаки глубокого кризиса, в котором находится западная культура. Его истоки – в особенностях развития западной науки, которая стала отгораживать себя не только от нравственных и эстетических мотивов, но и от самой истины.

Другой подход к пониманию духовности – традиционный, светский. Суть его в том, что духовность составляют высшие моральные ценности. Они включают в себя потребности в нравственном и профессионально-этическом совершенствовании, стремлении делать добро, развивать лучшие моральные качества человека, достойно выполнять свой долг, дорожить честью, достоинством, иметь развитое чувство совести и моральной ответственности.

Светское понимание проблемы духовности в свою очередь имеет несколько направлений, основными из которых являются идеалистическое и диалектико-материалистическое.

В идеалистическом, сердцевиной духовности является нравственность. В её основе находится либо мировой дух, мировой разум, либо Бог, либо абсолютная идея. А добро, красота и истина – путеводные звезды в духовных поисках человека. Эту линию проводили Платон, Гегель, Шеллинг, Л. Шестов, В. Соловьёв, Н. Бердяев и другие ученые. Само понятие истины является для них не только гносеологической, но и этической категорией. Н. Бердяев отмечал, что наука не знает Истины, а знает истины. Он писал «...Я всегда сознавал, что познаю не одним интеллектом, не разумом, подчиненным собственному закону, а совокупностью духовных сил, так-же своей волей к торжеству смысла, своей напряженной эмоциональностью».

В диалектико-материалистической (марксистской) концепции проблема духовности рассматривалась преимущественно посредством соотношения материального и идеального, категорий «общественное сознание» и «духовная жизнь». То есть, духовность рассматривалась как производное понятие от материального. В психологическом словаре была дана следующая формулировка: «Духовность с материальной точки зрения обозначает индивидуальную степень выраженности в системе мотивов личности двух фундаментальных потребностей: идеальной потребности познания и социальной потребности жить, действовать “для других”».

В дореволюционной России в основе понимания духовности находилась христианская православная традиция. Происхождение духовности связывалось со Святым Духом, третьей ипостасью Троицыного Бога. Считалось, что в самом понятии «Дух» присутствует энергетическое начало. На это обращали внимание отцы Церкви: «Он есть огонь», «Он есть дух творящий», который дышит, «...идеже хочет и сколько хочет». По мнению Церкви, Бог через Святого Духа дает нам безвозмездно столько сил и энергии, сколько мы в состоянии принять и вместить. Но взять этот Божий дар не так просто. Чтобы получить его, необходимы определенные духовные усилия с целью очищения своей души от гордыни, злых помыслов, грехов, которые создают барьер между человеком и Богом.

Существуют и другие точки зрения на духовность. При таком многообразии мнений большинство из них не в полной мере отражают сущность и содержание данного понятия. Поэтому наиболее взвешенным нам представляется сложившееся в научных кругах следующее суждение.

Всякий образованный человек признает существование духовности личности. Однако в чем состоит ее сущность, как она проявляется, как её развивать и тем более управлять ею – на эти вопросы современная наука о человеке пока не дает ясных ответов. В постижении же духовности главное не обретение разнообразных и исчерпывающих знаний о предмете, а их смысл и цель. И как не исчерпаем в познании человек, так же до конца не познаваема и его духовность. Конечно, она имеет свое материализованное проявление в обществе, ведь человек, прежде всего выступает как социальный субъект. И здесь духовность может выражаться через определенную систему ценностей, целей, смыслов, идеалов, идей, потребностей и интересов. В таком качестве она концентрирует проблемы, относящиеся к высшему уровню духовного освоения мира человеком.

Таким образом, понятие духовности связано в первую очередь со смыслообразующими компонентами человеческого существования, что предоставляет личности выйти за рамки узко эмпирического, обыденного бытия, обновления и совершенствования, восхождения к своим идеалам и реализовать их в процессе жизненного пути.

Поэтому прежде всего необходимо определить индивидуальные особенности самого субъекта воспитательно-образовательной деятельности. Российское общество разнородно не только по национальному составу и конфессиональной принадлежности, но и главным образом дифференцировано по мировоззрению.

До недавнего времени большинство населения России относилось к атеизму. На протяжении почти полного столетия устойчиво формировались духовно нравственные ценности, базирующиеся не на божественном, а на естественнонаучном научном знании. Эти ценности проникли в сердца и души сотен миллионов советских людей, являющихся и поныне носителями социалистической культуры, нравственности, морали. Сегодня их дети, внуки и правнуки, в той или иной мере унаследовав культурное достояние отцов, пребывают на распутье между двух верований атеизм и религия. Психология человека такова, что его жизнь невозможна без сознательных и подсознательных установок в сфере вероисповедания.

Стало быть, в нашей стране понятию духовность свойственен дуализм. Коммунисты, комсомольцы, пионеры времён Великой Отечественной войны проявляли образцы стойкости Духа, бесстрашия, героизма, самопожертвования во имя родных и близких, во имя руководителей советского государства, во славу Отечества. Возникает вопрос, как эти люди не имея представления о религиозных чувствах, не зная молитв, тем не менее, по силе Духа вставали вровень с известными священнослужителями, великомучениками, святыми людьми, принадлежащими к Православию? Где источник такой высокой и чистой нравственности? Кто научил их бескорыстной морали?

Ставя эти вопросы, невольно возвращаюсь в своё послевоенное детство: мой дед, бабушка и мама рассказывали мне о войне, которую они пережили, читали мне сказки и детские книжки героического содержания. Художественное кино и появившееся в ту пору телевидение имели патриотическую направленность. Книги, газеты и журналы, театры - всё направлялось на формирование гражданина и патриота. Пионерская, комсомольская, партийная организации и т.д. – всё, что меня окружало, все, кто со мной, так или иначе взаимодействовали, составляли стройную и целостную систему воспитания личности социалистического типа, являясь её элементами. Впоследствии эта же система, но уже с моим участием в новом качестве формировала как патриотов личности моих детей. К примеру, любимой сказкой моего трёхлетнего сына была «Сказка о Мальчише-Кибальчише» советского писателя А.Гайдара, записанная на грампластинку. Трёхлетний ребёнок мог часами её слушать, а потом пересказывал: «Летят самолёты – привет Мальчишу! Плывут пароходы – салют Мальчишу!». Не тогда ли в душе мальчика поселилась мечта стать офицером, которая и осуществилась?!

В тот период, когда возможности Православия по воспитанию основной массы россиян были ограничены, главным воспитательным полем, проникающим в души и сердца советской молодёжи была русская и советская литература. Она стояла в центре всей системы воспитания. Не случайно Советская власть уделяла огромное внимание развитию книгопечатания, а творчество советских писателей славящих труд, человека труда – рабочего или сельского труженика, защитника Отечества всячески поощрялось.

Несколько поколений наших соотечественников в двадцатом веке воспитано на произведениях М. Горького, А. Фадеева, Д. Фурманова, А. Гайдара, Н. Островского, М. Шолохова, К. Симонова, Ю. Бондарева, А. Твардовского, Ю. Друниной, О. Бергольц, Р. Рождественского, Э. Асадова и других славных творцов русского художественного слова, посредством которого был восславлен русский и советский военный патриотизм, как наивысшее проявление любви к Родине.

Школьные программы включали произведения русских и советских писателей о героическом прошлом и настоящем нашей Родины. Театры, кино и телевидение экранизировали произведения классиков русской литературы, а также советских писателей.

Такая система воспитания оказалась эффективной. Именно она породила небывалый оптимизм советских людей, поверивших в нравственные категории коммунистического общежития, колоссальную самоотверженность и самоотдачу людей в труде на всеобщее благо. В короткие сроки эти люди сотворили экономическое чудо, создав лидирующую экономику и научно-техническую базу, открывшую горизонты освоения космоса и позволившую равноправным людям труда жить достойно. Именно поэтому в годину испытаний, встав на защиту своего Отечества, эти же люди проявили чудеса героизма и самопожертвования, поражая стойкостью, волей и силой Духа, заставляя врагов трепетать. Так, пленённый под Сталинградом, один из

главных фашистских военачальников, принимавший участие в разработке плана Барбаросса, генерал фельдмаршал Паулюс на допросе признался, что если бы они знали, что в России столько Павок Корчагиных, наверняка не начали бы эту войну!!!

Что может лучше охарактеризовать существовавшую систему воспитания?!

А между тем уже и после Великой Отечественной войны это колоссальное по своему духовно-энергетическому потенциалу произведение советского писателя Н. Островского «Как закалялась сталь» воспитало несколько поколений патриотов СССР. А сейчас большинство молодых людей, в беседах, признаются, что они не читали этого произведения и Павку Корчагина – не знают.

В процессе реформирования системы образования РФ с ориентацией на западноевропейскую и американскую модель имело место снижение внимания к изучению русского языка и русской литературы в средней школе. Планировалось значительно сократить количество часов на эти предметы в школьных программах. Понимая пагубность такого подхода, многие общественные деятели, различные организации забили тревогу. К этому также подключился Общероссийский Союз военных писателей «Воинское содружество» – общественная организации, объединившая в своих рядах писателей – ветеранов военной службы и молодых мастеров художественного слова, которым близка военно-патриотическая тематика. Так, Воронежское городское отделение ОРСВП в декабре 2012 года обратилось к Президенту РФ с просьбой не допустить снижения роли русской литературы при разработке новых образовательных стандартов. Отрадно, что В. В.Путин откликнулся на это обращение, поддержал его и дал соответствующие указания в Министерство образования, которое приняло во внимание писательскую инициативу.

Военные писатели частые гости в учреждениях образования, в трудовых коллективах. Реализуя уставные цели «Воинского содружества», в том числе и в русле военно-патриотического воспитания писатели, проводят встречи с читателями, круглые столы, презентации книг, творческие вечера, литературные чтения, читательские конференции. В рамках одной этой статьи не представляется возможным подробно и полно раскрыть все возможности и формы творческой реализации важнейшего гуманитарного аспекта патриотизма – русской литературы.

Тем не менее, становится очевидным, что именно русская и советская литература в период доминирования атеизма и материализма наполняла общественное сознание советских людей светлыми идеалами мира, добра, труда, любви к ближнему, братства и равенства людей, свободы, патриотизма, интернационализма...

Сегодня уже постепенно ослабевает, но не достаточно быстро и не последовательно незаслуженная и вредная дискредитация советского периода и коммунистического прошлого, начавшаяся в средствах массовой информации в девяностые годы двадцатого века. Та ненависть и поспешность, с которой

неофашисты в Украине и в Прибалтике уничтожают любые упоминания о коммунистической эпохе, свидетельствует, что наши враги и по сей день боятся могущества и величия духовных и морально-нравственных ценностей русского социализма и, органично связанного с ним патриотизма.

К сожалению, и российское духовенство никак не может простить советской власти заблуждения и гонения на церковь и церковнослужителей, имевшие место в начальный период после Великой октябрьской революции, что, собственно говоря, свойственно всем революциям. Между тем, Православие и русский Социализм, хотя и стоят изначально на разных мировоззренческих платформах имеют, много родственного как по начальным истокам и конечным целям воспитания, так и во многом функционально совпадая по степени воздействия на умы, сердца и души людей во всех сферах жизнедеятельности, в том числе и во взглядах на защиту Отечества. Так, например, известно, что идеи Иисуса Христа в своей социальной сути пересекаются с идеями утопического социализма – одной из трёх составных частей научного коммунизма (немецкая классическая философия, английская политэкономия, французский утопический социализм). Таким образом, различаясь взглядами на природу духовности, Православие и Социализм имеют общность в социальной сфере по организации идеального общества равноправных, свободных людей, нравственно совершенствующихся в своей деятельности во благо ближнего и Отечества.

А, если говорить о различии, то в этом споре до сих пор нет однозначного ответа, хотя позиции значительно сблизились. Сегодня Русская Православная Церковь уже не осуществляет гонений на ученых, а напротив, создаёт «Объединение православных учёных». Также и марксизм, не отрицая перегибов на начальном этапе, не являясь окостеневшей догмой, давно пересмотрел свои ошибочные воззрения, на свободу совести. К тому же по мере осознания новых научных открытий, таких например, как фиксация гравитационных волн, дальнейшее развитие теории лептонной модели мироздания, возможно, произойдёт полная конвергенция идеалистических учений и материалистических воззрений на суть явлений окружающей действительности. Сегодня всё больше людей, получивших образование в рамках атеистического мировоззрения, не находя естественнонаучных объяснений различным чудесным явлениям и проявлениям в собственной жизни, ищут истину за рамками известных научных знаний и, по сути, находятся на пути к божественному откровению. Было бы ошибочным для православной идеи отвернуться от огромного числа таких россиян, обладающих в том числе и гуманитарными социально полезными качествами, включая и сферу патриотического восприятия жизни.

В заключение необходимо выразить уверенность, что совместная, консолидированная гуманитарная миссия и деятельность русской православной церкви и русской литературы даст благотворные результаты, способствуя укреплению как самого Православия, так и обогащению литературного творчества произведениями высокой духовности, что в конечном итоге даст новый мощный энергетический заряд стойкости и неколебимости Духа

патриотов России. Это позволит нашему народу в очередной раз спасти Человечество от духовного обнищания и физического самоуничтожения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агапова, Г. В. Комплексный подход к патриотическому воспитанию [Текст] / Г. В. Агапова. – Воронеж : ВОИПКРО, 2004. – 71 с.
2. Агапова, Г. В. Армия и молодёжь: отношение молодёжи Воронежской области к современной Российской Армии [Текст] / Г. В. Агапова, М. В. Шакурова, О. В. Ромулус. – Воронеж : ВГПУ, 2006. – 26 с.
3. Кондрыкинская, Л. А. Дошкольникам о защитниках Отечества [Текст] : методическое пособие по патриотическому воспитанию в ДОУ / Л. А. Кондрыкинская. – М. : Сфера, 2005. - 203 с.

УДК 37.036

ТВОРЧЕСКАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНО – ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ИННОВАЦИОННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ

Саркисова Ирина Геннадиевна

ассистент кафедры прикладной лингвистики и этнологии
Донбасской национальной академии строительства и архитектуры

В условиях становления современного образования путь к демократическому, цивилизованному государству обусловлен не столько экономическими и политическими приоритетами, сколько общим уровнем развития каждой личности, ее сознания и самосознания, реализацией творческого потенциала.

Современная система образования направляет свои усилия на то, чтобы каждый студент имел благоприятные условия для своего развития и саморазвития. Ведь особым признаком современности является ювентизация – возрастание роли молодежи в общественных преобразованиях, то есть социализация юношей и девушек.

Если раньше главной целью высшей школы было формирование у студентов системы знаний и практических умений, необходимых для будущей профессиональной деятельности специалиста, то сейчас этого недостаточно. Ведь надо стараться воспитать образованного специалиста - социально зрелую, творческую и активную личность.

Приоритетным направлением в организации воспитательного процесса в высшей школе должен стать дифференцированный и личностно-ориентированный подход к воспитанию студента, стимулирование его внутренних усилий к саморазвитию и самовоспитанию, создание

воспитывающего окружения, широкое приобщение студентов к достижениям духовной и нравственной культуры нации.

В профессиональном становлении особое значение приобретает окружение, среда студенческой академической группы, которая является главным центром в высшей школе, и в котором осуществляется непосредственно процесс обучения и воспитания студенческой молодежи. Группа – это понятие, с помощью которого определяют людей, объединенных по определенным, общим для них социально-демографическим или психологическим признакам. На начальном этапе студенческая группа является коллективом, хотя еще и диффузным. Создание благоприятной творческой атмосферы является одним из главных факторов, от которых зависит успех процесса формирования сплоченного и дружного студенческого коллектива.

Воспитательный процесс имеет два тенденциозных направления: первое – воспитание человека – творца общества, второй – воспитание человека с чертами собственного жизненного самотворчества. Эта дихотомия красной нитью проходит через весь учебно-воспитательный процесс, формируясь в творческую образовательно-воспитательную среду.

Анализ современных педагогических энциклопедических изданий показывает, что понятие «образовательная среда» еще не получило статус педагогической категории, поэтому, наверное, оно в них отсутствует. Хотя в современных периодических изданиях этот термин получил широкое распространение. Обобщение различных подходов к определению понятия «творческая образовательно-воспитательная среда» и комплекса родственных педагогических явлений позволяет определить творческую образовательно-воспитательную среду современного учебного заведения как совокупность органически связанных внешних и внутренних условий совместного содержания продуктивной познавательной деятельности педагогов, родителей, студентов, представителей социальных институтов, направленных на развитие и саморазвитие, получение элитного образования, на формирование креативного и критического мышления, на самосовершенствование и самореализацию в макро- и микро- социумах, на создание условий для жизненного самотворчества.

Овладев всей системой отношений, личность переходит на новый уровень самовыражения и приобретает качества "субъекта бытия»:

- самостоятельно организует свою среду;
- насыщает её определенным ценностным содержанием;
- подчиняет положительным жизненным целям;
- выбирает индивидуально-неповторимые способы действия и тому подобное.

Именно такие условия и создает среда, которая имеет творческий характер и образовательно-воспитательную направленность.

При формировании творческой образовательно-воспитательной среды, происходит становление счастливой личности, способной к жизненному самотворчеству, где триада «гражданин-государство-образование» и критически

креативная парадигма образования являются превалирующими. Исходя из вышесказанного, творческая образовательно-воспитательная среда имеет такие характерные черты, как культуροцентричность, поливариантность, диалогичность, эмоциональность, толерантность.

Совершенствуя учебно-воспитательный процесс, используя различные креативные формы работы, создавая атмосферу заинтересованности каждого студента в учебно-воспитательной работе вузов, стимулируя его к открытому общению, мы стремимся к формированию личности, способной к творческому процессу в целом, к жизненному самотворчеству, в частности. Тем самым способствуем воспитанию человека-оптимиста, человека-жизнелюба, человека-творца.

Творческую образовательно-воспитательную среду считается возможным рассматривать в плане четырех уровней своего функционирования. Каждый из уровней направлен на становление личности с учетом ее задатков, возможностей, способностей и здоровья.

I уровень – условно направлен на «обучение творческому труду» [4, с. 58]. Этому способствует педагогическое мастерство преподавателя как проявление педагогом своего «Я» в профессии, как самореализация личности преподавателя, что обеспечивает саморазвитие личности студента. Педагог должен определить, чему учить, как учить и ставить главным не само обучение, а человека в нем. В первую очередь нужно четко определить иерархию конкретно содержательных целей и задач образовательного процесса. Целесообразно применение принципов непрерывности и разнообразия образования, его соответствия мировому уровню, гуманизма и демократизма, целостности и целеустремленности, динамического соответствия педагогического процесса образования личности процессу ее творческого развития.

II уровень – включает «обучение творческому познанию, где приоритет отдается саморазвитию» [4, с. 59].

Функционирование этого уровня предусматривает:

1. Предоставление студентам как субъектам образовательного процесса различных возможностей развития.
2. Стимулирование действий личностного развития обучаемых через общую положительно творческую деятельность.
3. Создание условий для самосовершенствования посредством повышения уровня самоорганизации, самовыражения, самоактуализации.
4. Способность к саморегулирующемуся обучению.
5. Определение уровня возможностей для самореализации, творческого интеллекта и способностей в умении решать нестандартные задачи, ставить проблемы, создавать оригинальные идеи, проводить исследования.
6. Способность к самоконтролю.

III уровень – предполагает «обучение совместной жизни, в которой преобладающей является роль социума» [4, с. 60]. Важными факторами функционирования этого уровня считаются:

1. Развитие механизмов самоконтроля и самовоспитания. Механизм самоконтроля проявляется в готовности перевести действие в другое русло, внести дополнительные элементы. Самовоспитание – это формирование человеком своей личности в соответствии с сознательно поставленной целью.
2. Духовная потребность во взаимодействии с другими людьми, установление гуманных отношений в коллективе.
3. Мотивированность ситуации выбора, социальная чувствительность, социальное самопознание и познание других, межличностное восприятие, социальная перцепция.
4. Жизненные потребности самотворчества, где приоритет самоопределения предоставляется естественному ходу развития личности.

IV уровень – «обучение творческой жизни» [4, с. 51]. Особое значение в реализации этого уровня приобретает стремление к жизненному самотворчеству через самооценку действий и поступков; способность к интеллектуальной инициативе; проявление интеллектуальной компетентности как вида креативной деятельности.

Система гуманитарно-личностного подхода вдохновляет преподавателя на создание такой образовательной среды, в котором студент учится изменять, совершенствовать условия жизни, повышая ее качество, а не приспосабливаясь к условиям, которые сложились. Создание творческой образовательно-воспитательной среды предполагает позитивно-активное, личностно-значимое отношение к деятельности, диалог в отношениях, позицию равноправного участника учебного процесса, формирование условий для творческого развития и саморазвития личности.

Творческая образовательно-воспитательная среда определяется такими параметрами, как:

- принцип коллективного формирования характера;
- положительная эмоциональная насыщенность;
- толерантность, ролевая нерегламентированность, наличие креативных связей;
- направленность на пребывание в процессе (здесь и теперь);
- проблемность и образно-информационная насыщенность;
- критичность;
- интегративная деятельность;
- групповой характер использования.

Как показала практика, творческая образовательно-воспитательная среда, соответствующая указанным параметрам, создает предпосылки для личностной ориентации образованности, предусматривает обучение и воспитание с учетом интересов и склонностей как основу развития жизненного самотворчества, жизненной активности личности.

С целью внедрения в учебно-воспитательный процесс в строительном вузе принципов создания образовательной учебно-воспитательной среды

преподаватели секции иностранных языков совместно с преподавателями технических кафедр инициировали проект создания лингвострановедческого клуба «Speaking Club» с участием иностранных студентов и носителей языка. Ведь иностранный язык как учебная дисциплина имеет огромный потенциал в плане решения воспитательных задач обучения в высшем учебном заведении. Как известно, в условиях технических вузов обучение иностранному языку требует устойчивой мотивации учебной деятельности. Привлечение студентов академии к работе в качестве волонтеров на чемпионате Евро-2012 стало именно тем актуальным стимулом для обучения, а также для создания нашего проекта. Студент-член лингвострановедческого клуба становится центром коммуникативного процесса, который предусматривает самостоятельное мышление, оценки ситуации, творческий подход, заинтересованность, умение анализировать и принимать решения. Общение в группе помогает отойти от репродуктивного усвоения знаний, где студент является лишь объектом учебно-воспитательного процесса, и привлечь их к активной творческой деятельности. При таком подходе происходит самосовершенствование и самовыражение, формирование личности с гибким умом, развитыми потребностями к дальнейшему познанию и самостоятельным действиям, определенными навыками и творческими способностями, которые помогут ей самореализоваться в жизни.

Таким образом, личностно-ориентированное образование в творческой образовательно-воспитательной среде создает оптимальные условия для развития и становления личности как субъекта деятельности и общественных отношений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреев, В. И. Педагогика творческого саморазвития [Текст]. Индивидуальный курс. Кн. 1 / В. И. Андреев. – Казань : Изд-во Казанского ун-та, 1996. – 228 с.
2. Воспитание в современном образовательном пространстве [Текст] : Материалы научно-практического семинара (14–15 мая 1997). – Киев-Умань, 1997. – 156 с.
3. Государственная национальная программа "Образование" (Украина XXI вв.) [Текст]. – М. : Радуга, 1994. – 61 с.
4. Приходченко, К. И. Творческий образовательно-воспитательное пространство в специализированной гуманитарной школе [Текст] / К. И. Приходченко // Педагогика и психология формирования творческой личности: проблемы и поиски : Сборник научных трудов. Киев-Запорожье, 2004. Вып. 29. С. 51–61.

НАЗАД К ГУМАНИЗМУ

Северилова Полина Вячеславовна,

кандидат философских наук,

доцент кафедры истории и философии

Донбасской национальной академии строительства и архитектуры

Технократическая модель образования стала наиболее востребованной в западной культуре XX-XXI вв., в связи с необходимостью высшей школы обслуживать все возрастающие потребности глобализирующегося мира в дешевой мобильной «рабочей силе». Реформа высшего образования по заданным утилитаристским «лекалам» привела к окончательному западному «пленению» и вытеснению из образовательного процесса всего того, что было связано с высокими гуманистическими и духовными традициями отечественной высшей школы. Прежде всего это сказалось на сворачивании цикла гуманитарных дисциплин, как не имеющих никакого реального (калькулируемого) утилитарного значения. Следствием этих «варварских» реформ и стал сегодня кризис высшего образования, который теснейшим образом связан с кризисом культурцивилизационным, с общими процессами дегуманизации, «раскультивирования» современного человека.

Сотни статей написаны современными учеными: педагогами, философами, культурологами, психологами [1] – о назревших проблемах гуманизации высшего образования и необходимости перехода к духовно, этически и культурно ориентированному образованию [2, с. 39]. Основной пафос этих статей направлен на поиск путей возвращения в культуру ценностей гуманизма и гуманитаризма, на основе которых может быть создано «культуросообразное образование» [3, с. 67]. Но так ли нам необходимо создавать нечто новое? Не проще ли внимательно присмотреться к тому, от чего мы так легко отказались. Возможно, именно там, в нашем прошлом, в нашей традиции, мы сможем найти ответы на наши вопросы и понять то, как нам вернуть в образование его человеческое измерение.

Цель настоящей статьи – исследование истоков формирования традиций *духовности* и *человечности* в отечественной системе образования на материале анализа базовых педагогических понятий.

С древнейших времен в отечественной культуре, возrastавшей на почве подлинного христианского гуманизма, смысл образования, просвещения был связан с идеей духовного совершенствования личности, с духовным воспитанием, основной целью которого служила идея воссоздания образа целостного человека. Ведь не случайно слово «просвещение» вошло в славянский язык с первыми переводами христианских текстов с греческого, как тождественное *fos* (свет), *fofisma* и группы родственных понятий, таких как: *духовное просвещение, таинство Крещения, праздник Крещения (Богоявления)* и само *место крещения(крестильня)*, неотъемлемым свойством которого является чистота и святость [4, стлб. 1566-1567].

Тем самым то значение, которое приобрело понятие *просвещение* в современной культуре, является плодом длительного процесса его «обмирщения» под влиянием западной культуры эпохи Модерна.

Один из этапов этого процесса был зафиксирован, в частности, в толковом словаре В. И. Даля. В нем рассматриваются уже не одна, но две группы значений слова «просвещение», соответствующие сферам его бытования в культуре XIX века: светской и религиозной (церковной). Основная группа значений связана у В. И. Даля со светским образованием. Однако и в данном случае оно не толкуется в новоевропейском смысле: как «получение знаний» или «практических навыков». Основное его значение, так или иначе, воспроизводит первоначальную христианскую парадигму, связывая просвещение с «развитием» человека, его «умственных и нравственных сил» [5, с. 508]. Вторая же группа обусловлена более узкой сферой употребления, с церковной традицией, в которой сохраняется тождественность понятий «Крещение» и «просвещение». Это второе значение и соответствует тому исконному духовному смыслу слова «просвещение», которое теперь совершенно утрачено. О чем свидетельствуют современные толковые словари русского языка, в которых зафиксировано только одно его значение, а именно: «знание, образованность и их распространение» [6].

Изжито ныне из нашего культурного самосознания и исконное значение славянского слова *образование*. Как известно, оно восходит к одному из важнейших понятий православного богословия, к многозначному греческому «образ»—*εἰκόν* («изображение, образ, мысленный образ, представление, видение, уподобление»). В контексте православной антропологии и педагогики, понятие *образование* может быть истолковано как «создание образа», иконы, «уподобление Богу», «сообразование образа с Первообразом» [7, с. 98]. При этом понятия «*Образ*» и «*Первообраз*» в православной традиции, как правило, употреблялись как синонимы и относились ко второму Лицу Пресвятой Троицы – Сыну Божию, Христу, тогда как понятие *образ* было связано с библейской концепцией человека, с учением о создании человека «*по образу и подобию Божию*» [8, с. 8]. Тем самым исконный смысл понятия *образование* в отечественной культуре формировался под влиянием православной концепции *Богочеловека*, идей *theosis* (θέωσις), обожения, восхождения к святости и духовного преображения человека в уподоблении Богу как конечного и наивысшего смысла его существования. Этот духовный смысл с необходимостью включал в себя и понимание образования как приобщения к культуре. Так, одной из коренных особенностей православной духовности становится признание роли культуры и искусства в воспитании человека, несмотря на четкое осознание того, что природа этих «двух реальностей» различна, потому как культура – это установление человеческое, а духовность – Божественное, культура – это вочеловечивание и очеловечивание мира, а вера – попытка прорваться за его границы, преодолев «земное тяготение». Тем не менее, в Православии всегда придавалось важное значение культуре как одному из путей восхождения человека от дольного к горнему.

На этот важный аспект понимания смысла образования, связанного с христианской традицией, обращал внимание и Г. Гадамер. С его точки зрения, в европейской культуре образование может быть понятым, по крайней мере, в двух смыслах. Во-первых, как тождественное культуре, в значении специфического человеческого «способа преобразования природных задатков и возможностей» [9, с. 46]. Во-вторых, как неравнозначное культуре, восходящее к богословской традиции, к толкованию понятия *образ*, в его мистическом, духовном значении, связанном с идеей внутреннего бесконечного развития [9, с. 47]. В этом значении образование – это не столько процесс, сколько «результат процесса становления» [9, с. 47]. Другими словами, *образование* – не столько процесс формирования человека, сколько его итог, результат.

В отличие от западного образования отечественная система просвещения всегда сохраняла верность этой христианской педагогической парадигме. Даже в советской школе, с ее политехническим «уклоном» и агрессивной пропагандой материализма, признавалась руководящая культуросозидательная и мировоззренческая роль гуманитарных дисциплин, ответственных за воспитание человека.

Во все времена сильной стороной нашей системы просвещения была ориентация на реализацию ценностно-смысловых, нравственно-воспитательных задач образования. Отказываясь от нее, мы лишаем тем самым процесс образования антропологического смысла, забывая о том, что человеком не столько рождаются, сколько становятся. Для того же, чтобы человек становился человеком, его этому нужно учить: учить быть человеком и учить *учиться быть* человеком. Это то, от чего мы фактически отказались сегодня в нашей системе образования в угоду неkritичному, бездумному копированию западной технократической модели образования, из которого изгнана не только духовность, но и сама человечность. Тем самым мы отказались от признания того, что научить человека быть человеком можно, только воспитывая и обучая его *человечности*.

В философском плане, определить такое «человекоразмерное» образование можно как процесс непрерывного *очеловечивания*. В соответствии с ним, человек – это не только *есть*, некоторое *ставшее, бытие*, но непрерывное становление, *очеловечивание, обстояние* в человечности, совершенствование в том, что быть и оставаться, а также постоянно утверждаться в человечности.

Сегодня, перед лицом вызовов глобального расчеловеченного мира, воспитание человечности оказывается наиважнейшей задачей образования, по отношению к которой все остальные становятся вторичными. Начиная с самого раннего возраста, обучая растущего человека ходить, бегать, прыгать, есть и пить, то есть жить *как человек*: проявлять себя вовне, действовать во всех случаях *по-человечески*, система воспитания и образования, тем самым направлена на то, чтобы возвращать человека причастным к человеческой культуре. Однако это *формирование* человека, осмысление себя как человека культуры: религиозной, национальной, социальной; культуры пола, культуры мышления – невозможно без непрерывного становления «внутреннего человека». Только приобщение к высокому духовному опыту может стать

источником воспитания души, нравственной, сердечной и эстетической отзывчивости, осознанного поступания, начиная с решения труднейших вопросов каждодневного этического выбора, творческого мышления и восприятия мира через красоту. Все это – есть не что иное, как воспитание человека средствами гуманитарной культуры, «науками о духе», которые как никогда необходимы нам сегодня для того, чтобы вернуть нашему образованию его подлинный духовный и гуманистический смысл.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. См., например: Антипьев, А. Г. Гуманизация и гуманитаризация образования: состояние и проблемы [Текст] / А. Г. Антипьев // Высшее образование в России. 2009. № 6. С. 98–102.; Ашмарин, И. И. Гуманитарная составляющая университетского научно-технического образования [Текст] / И. И. Ашмарин, Е. Д. Клементьев // Высшее образование в России. 2009. № 1. С. 3–14.; Бирюкова, Н. С. Гуманитаризация современного образования: философский аспект [Текст] / Н. С. Бирюкова // Известия Томского политехнического университета. 2010. № 6. Т. 316. С. 125–128.; Ветров, Ю. Гуманизация и гуманитаризация инженерного образования [Текст] / Ю. Ветров, А. Ивашкин // Высшее образование в России. 2006. № 1. С. 45–50; Киселева, Н. Н. К проблеме гуманитаризации технического высшего образования [Текст] / Н. Н. Киселева, О. Е. Юшкова // Международный журнал экспериментального образования. 2013. № 11–1. С. 445–453; Мартынова, Е. А. Гуманитарная среда вуза как условие формирования культурной компетенции выпускника [Текст] / Е. А. Мартынова // Высшее образование в России. 2013. № 4. С. 92–95; Смирнова, Т. В. Возможности визуального мышления в гуманитаризации инженерного образования [Текст] = About potential of visual thinking in engineering education / Т. В. Смирнова // Высшее образование в России. 2009. № 4. С. 93–98.
2. Осипов, В. Е. Проблемы гуманитаризации образования в техническом вузе [Текст] / В. Е. Осипов, Н. Ю. Куценко // Вестник Томского государственного университета. 2009. № 319. С. 39–42.
3. Надеева, М. И. К вопросу о гуманитаризации высшего технического образования [Текст] / М. И. Надеева, Р. Р. Авхатшина // Вестник Казанского технологического университета. 2010. № 3. С. 66–69.
4. Срезневский, И. И. Материалы для словаря древнерусского языка по письменным памятникам [Текст]. Т. 2. Л–П / И. И. Срезневский. – [СПб.] : [s. n.], [1902]. – 15, [4] с., 1802 стб.
5. Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка [Электронный ресурс] : В 4 т. / В. И. Даль. – СПб., 1863–1866. – Режим доступа : <http://slovardalja.net>.
6. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка [Текст] / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М. : ИТИ Технологии, 2008. – 944 с.

7. Сапрыкина, А. А. Ключевые педагогические понятия в наследии Иоанна Златоуста [Текст] / А. А. Сапрыкина // Вестник ПСТГУ. IV: Педагогика. Психология. 2012. Вып. 4(27). С. 94–112.
8. Лепахин, В. Икона и иконичность [Текст] / В. Лепахин. – СПб. : Успенское подворье Оптиной Пустыни, 2002. – 399 с.
9. Гадамер, Г. Г. Истина и метод [Текст] / Г. Г. Гадамер. – М. : Прогрес, 1988. – 637 с.

УДК 371.134

РОЛЬ МУЗЫКАЛЬНО-ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ВУЗов

Якименко Олег Николаевич,

магистрант кафедры начального образования
Сумского государственного университета им. А. С. Макаренка

Сегодня подготовка творчески мыслящего специалиста на разных ступенях профессионального образования является ориентиром музыкальной педагогики.

Музыкально-теоретическая подготовка выступает необходимой базовой основой обучения профессионального музыканта любого направления и профиля. Формирование специальных профессиональных компетенций – процесс трудоемкий и многоэтапный – выстраивается в многолетнем курсе последовательно осваиваемых музыкально-теоретических дисциплин с постепенным «восхождением» от теоретико-практических разделов музыкально-профессиональной грамотности к научно-теоретическим, научно-методическим и научно-практическим направлениям. Осуществление данного процесса возможно через взаимодействие предметов специального (исполнительского) и музыкально-теоретического циклов при наличии взаимопонимания педагогов, ведущих различные дисциплины, а также при четко выстроенной системе теоретического преподавания.

Перед педагогом специальных исполнительских дисциплин постоянно возникают, в числе прочих, проблемы, решение которых требует знания теории, анализа всех сторон организации музыкального произведения (мелодии, гармонии, особенностей ритма, многоголосной фактуры, структуры целого и его частей), понимания содержания музыкального произведения, драматургии развития музыкальных образов, отличительных черт стиля композитора. Необходимые теоретические знания будущий педагог приобретает на таких занятиях, как гармония, полифония, анализ музыкальных форм. Вот почему важно не только осознавать роль теоретических дисциплин в подготовке музыканта - исполнителя и педагога, но и создать условия для

наиболее эффективного прохождения их на всех этапах музыкального образования.

К сожалению, преподавание теоретических дисциплин далеко не всегда соответствует современным требованиям подготовки музыканта-профессионала [3, с. 56]. Одной из проблем является потеря в учащихся интереса к прохождению предметов теоретического цикла. В беседах со студентами часто выясняется, что им скучно на занятиях, преподаватели непонятно объясняют, задают трудоёмкие домашние задания. Это отношение как по цепочке передается соответствующим предметам среднего и высшего звена, где растущая сложность изучаемого материала при отсутствии должной начальной подготовки часто приводит к усилению отчуждения, порой воздвигая психологический барьер.

На данный момент в музыкальной педагогике сложились различные подходы к содержанию, формам и методам подготовки учителей музыки, музыкальных руководителей в системе среднего профессионального образования.

Ряд трудов (Б. В. Асафьев, Д. Б. Кабалевский, Н. А. Ветлугина, А. В. Кенеман, Э. Б. Абдуллин, О. А. Апраксина, Л. Г. Арчажникова, Г. М. Щыпин и др.) посвящен разнообразным видам музыкальной деятельности будущего учителя музыки и музыкального руководителя – обучению игре на музыкальных инструментах, пению, хоровому дирижированию и др. При этом преподаватель с целью повышения музыкальной грамотности должен использовать методы разного дидактического направления.

Большую практическую пользу мог бы принести концентрический метод прохождения теоретического материала, позволяющий привлекать к практическому освоению на ранних этапах многие элементы музыкального языка в их взаимосвязи и перспективе усложнения. Последовательное, с учетом возрастных особенностей углубление теоретических представлений позволяет педагогу двигаться одновременно в нескольких направлениях, постоянно возвращаясь к более простым формам, и таким образом налаживать и поддерживать логические связи [1, с. 189].

В многоступенчатой системе музыкального образования (школа – колледж – вуз) заложены предпосылки преемственности дисциплин теоретического цикла: музыкальная грамота (школа) – элементарная теория музыки (колледж) – гармония и анализ музыкальных произведений (колледж – вуз). Содержание предметов и сложность теоретического материала определяются возрастными особенностями учащихся. При четкой разумной организации, координирующей усилия педагогов в разных звеньях образовательной системы, эта система могла бы работать во много раз более эффективно, если бы каждый новый этап опирался на крепкий фундамент, а не превращался бы в попытку ликвидировать недостатки и пробелы предыдущего. Многолетний опыт педагогической работы на всех ступенях музыкального образования подтверждает эффективность использования метода музыкального моделирования [2, с. 342]. Суть метода заключена в создании модулей (конструкций, блоков), которые предполагают изначально синтез таких

элементов, как мелодия, гармония, ритм, полифония, структура. В зависимости от поставленной дидактической задачи модули могут отличаться различной степенью сложности своей организации – от простейших конструкций до развернутых музыкальных построений. Метод позволяет гибко и разнообразно изменять динамические параметры модулей, что дает богатые возможности для выстраивания музыкальной формы как системы их последовательного взаимодействия. Активно развивая мыслительные способности обучающегося, метод в конечном итоге способствует росту профессионализма музыканта-исполнителя.

Подытоживая сказанное, констатируем, что крепкая теоретическая база необходима музыкантам всех специальностей и профилей: исполнителям – как ключ к пониманию музыки, ее содержания, формы, стиля, драматургии и художественных задач; преподавателям исполнительских дисциплин, чья задача – научить анализировать нотный текст, связывать технологические задачи с содержанием и строением музыки, выстраивать художественное целое во взаимосвязи элементов; преподавателям музыкально-теоретических дисциплин в разных образовательных учреждениях. Успех целостной системы музыкально-теоретической подготовки музыканта-педагога зависит от отлаженности всех звеньев цепи и прежде всего, от надежного и крепкого фундамента, каким должно являться начальное звено – правильное формирование музыкальных компетенций на занятиях музыкой, а также от четко организованной преемственности в прохождении материала на каждом этапе обучения, что в итоге способствует росту профессионализма музыканта-исполнителя.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдуллин, Э. Б., Целковников, Б. М. Искусство, музыкознание, музыкальная психология и музыкальная педагогика Текст.: Хрестоматия / Э. Б. Абдуллин, Б. М. Целковников. Вып. I. Часть вторая, М., Изд.-во «Прометей» МПГУ им. В.И. Ленина, 1991. - 194 с.
2. Стразов С. П., Молодова Н. А. Проблемы преемственности в подготовке музыканта-педагога // Подготовка педагога в условиях модернизации образования. Нижний Новгород: Изд-во Нижегородского гос. пед. университета, 2003. С. 341-344.
3. Токарева И. А. Принципы педагогической техники в условиях современной школы // Проблемы педагогики. 2014. № 1 (1). С. 56-59.

III. ЕДИНСТВО НАУЧНОЙ, ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ И УЧЕБНОЙ РАБОТЫ ПРИ ПРЕПОДАВАНИИ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН

УДК 37.034

ПРАВСТВЕННЫЙ ЗАКОН КАК ОСНОВА ВОСПИТАНИЯ

Бобылев Борис Геннадьевич

доктор педагогических наук,
профессор кафедры русского языка и педагогики
Приокского государственного университета

В святоотеческих книгах говорится: «Ин есть путь, мняйся быти благим в начале, но концы его во дно адово». Эти слова очень точно характеризуют ситуацию, в которой оказывается культура, стремящаяся освободиться от «ига» христианства. Рекомендации быть хорошим и делать добро не спасут человека от бездны, которая таится внутри него. «Христианская нравственность не может пережить учение, служащее ей истоком, – пишет Алексей Степанович Хомяков, – корысть и страсть легко побеждают привычку». Омраченный страстями ум человека склонен принимать за истину и добро их обманчивые призраки. По словам Св. Серафима Саровского, «воля Божия и всеспасительная в том только и состоит, чтобы делать добро для стяжания Духа Святого». Подлинная любовь к ближнему без любви к Богу невозможна, так как не имеет онтологической основы, не укоренена в существовании. «Бог есть» - это значит есть добро и любовь.

«Вера христианская – не система учения, а образ восстановления падшего (в силу смерти Богочеловека, благодати Духа Святого)» - указывает Феофан Затворник.

Во главу угла воспитания молодежи должно быть положено знакомство с нравственным законом, со святоотеческим учением о спасении человека, о восстановлении духовного начала в человеке. Пути решения этой проблемы рассматриваются, в частности, в учебном пособии доктора педагогических наук, магистра богословия Н. В. Маслова «Духовные и нравственные основы образования и воспитания» [1, 2].

Нельзя забывать о том, что современные концепции и системы образования в России, Европе и всем мире во многом ориентированы на атеистические и механистические модели человека и его поведения. Согласно этим моделям, человек представляет собой своеобразный пучок функций – социальных и биологических, проекцию общественного окружения и генетических факторов. Одним из крайних проявлений такого подхода является бихевиоризм, широко распространенный в американской психологии и педагогике и активно тиражируемый во множестве остросюжетных

голливудских фильмов, которыми заполнены экраны всего мира. Бихевиоризм постулирует принципиальную предсказуемость поведения человека по принципу: стимул – реакция. Для духа здесь нет места. Отсюда – богоборческая идея манипулирования чувствами, мыслями, волей каждого человека в отдельности и тотального управления человечеством в целом.

Истоки этих идей заключены в веке Просвещения, когда была открыто осуществлена ревизия христианской картины мира, под атеистическим углом зрения пересмотрена вся система понятий, составляющая основу мировоззрения европейцев, и тем самым заложены основы всех последовавших общественных потрясений и политических катастроф. Под лозунгом освобождения от оков мрачного средневековья, обращения к безбрежному наслаждению всеми благами мира происходит неуклонный поступательный процесс отхода от христианских нравственных ценностей. Меняется оценочная сторона языка. Так, например, в русском языке происходит изменение значений слов «прелесть», «гордость», «страсть», «соблазн», «одержимость» и др. То, что с позиции христианства оценивалось как зло и грех, приобретает положительную окраску. Искажение значения одних слов и выход из употребления других – таких как *кротость, умиление, воздержание, смирение, терпение, совесть, послушание, покаяние*, приводит к разрушительным сдвигам в мировоззрении. Перечисленные слова составляют важную часть понятийного аппарата христианского миропонимания. Само употребление этих слов способствует формированию в человеке соответствующих им состояний, христианского мировосприятия и мировоззрения и, опосредованно, нравственного поведения.

В труде выдающегося педагога и просветителя последней трети XX века схиархимандрита Иоанна Маслова – «Симфонии по творениям Тихона Задонского» (гриф Министерства образования РФ) [3] разворачивается система понятий, составляющих содержание нравственного закона. При этом показывается неразрывная связь нравственности с верой, подлинная любовь к человеку невозможна без любви к Богу.

Одним из центральных понятий, определяющих систему педагогических идей, представленную в «Симфонии», является понятие благодати. При этом указывается, что человек по своей природе бывает удобопреклонен ко греху; победить же немощь своего естества он может только при помощи благодати Святого Духа. Очень важное значение для привлечения благодати в душу человека имеет его **самопознание**, которое именуется у святителя Тихона началом спасения. Человек не в состоянии себя исправить надлежащим образом, если он не познает кроющегося в сердце зла, ибо как неопознанная болезнь пребывает неисцельной и приводит к смерти, так и скрытое зло, подобно смертоносному яду, грозит вечной гибелью. Наилучшим путем к стяжанию благодати служит **смирение**. Стремление стать лучше, совершеннее может возникнуть только у того, кто глубоко осознал свою греховность и духовную нищету. Смиранный человек считает себя недостойным милости Божией, но достойным всякого наказания. И это является источником **терпения**. Самоукорение помогает человеку великодушно, без ропота и

терпеливо переносить все жизненные испытания и скорби, ибо добродетель смирения «без терпения быть не может, и где терпение истинное, тамо и смирение». Добродетель терпения не ограничивается в своем благотворном влиянии на одного, отдельного человека, но распространяется на семью и общество в целом. Ни один человек не свободен от каких-либо немощей, но более всего эти немощи заметны и сказываются в семейном кругу. Поэтому терпение и снисхождение к немощам друг друга следует прежде всего приобрести супругам. Только в этом случае могут сохраняться в семье мир и согласие. Подобным образом терпение оказывает свое спасительное действие и в обществе. Если от нетерпения происходят в мире всевозможные нестроения, ссоры, войны и убийства, то посредством терпения «все сие зло отвращается. Ибо где терпение, тамо нет ссоры и брани». По словам святителя, терпение более сохраняет общество, нежели оружие, и более сохраняет города, нежели стены

Благодать Божия стучится в дверь сердца каждого человека, призывая лежащего во грехах к **покаянию**. Сердечная печаль «по Бозе», по словам святителя Тихона, не только очищает душевную скверну, но и удерживает от поползновения к греху, а слезами, проливаемыми при этом, «сетующая и скорбящая душа прохлаждается, как дождем воздух».

Святитель подводит читателя к выводу о том, что духовно-нравственное совершенствование человека возможно только при наличии нераздельного взаимодействия Божественной **благодати** и человеческих усилий.

Всеобщий нравственный закон в «Симфонии», таким образом, представлен не в виде сухого перечня требований, диктаторского кодекса, но в виде живой и одухотворенной целостности, отражающей мировой педагогический идеал совершенства.

В течение ряда лет я использую эту энциклопедию нравственности на занятиях со студентами различных вузов г. Орла в процессе преподавания различных гуманитарных дисциплин. Как показывают занятия, христианский идеал соответствует насущной духовной потребности студентов, их поискам смысла жизни, нравственных ориентиров в окружающем мире. Об этом также свидетельствуют их эссе, написанные по материалам труда схииерхимандрита Иоанна Маслова в рамках курсов «Риторика», «Русский язык и культура речи», «Культура речи и стилистика», а также спецкурса Знакомство с «Симфонией» значительно расширяет духовный и культурно-исторический кругозор студентов, побуждая их задумываться о подлинных ценностях и цели жизни человека и человечества.

Главным в христианстве является осознание ответственности за спасение собственной души, порождающей повышенную ответственность за свои слова и дела. *Необходимо оценить, во благо ли себе и другим будет то слово, которое ты рождаешь в мир,* пишет в своем сочинении студентка экономического факультета Екатерина Котенева. *Человек с правильной и чистой речью несет в себе послание Божие. Сохраняя вечное и святое, мы спасаем свое духовное естество, сохраняем самих себя,-* перекликается с ней Дарья Шутанова. *Разлитая в мире правда, утверждение о достоинстве*

человека живет в людях в виде совести... Совесть – общее, единое знание о том, что добро и что зло для человечества; не для человека, не для времени его, не для группы людей, а для человечества в целом. Правда – одна, и потому совесть – одна на всех, и все об этом знают... (Семин Александр, студент факультета информационных технологий). Евгения Кудрявцева же, студентка строительного факультета, замечает: Если у человека есть совесть, значит у него есть и душа, и, следовательно, он бессмертен. Об этом же пишет Дарья Филимонова: Слово – наш духовный портрет, а значит и наша совесть. Ведь словом можно убить, оскорбить и унижить, но можно воскресить, вселить надежду, поддержать в трудную минуту жизни... Уверена, что каждое наше доброе слово служит вечности и нашему спасению, а за каждое праздное или злое слово или дело мы дадим ответ на суде Божиим.

В работе студентки Елены Крахмалевой читаем: Современному человеку необходимо вспомнить об одной из самых важных составляющих христианского речевого идеала – смирении – применительно к речевому поведению... Постоянно нужно помнить и о неразрывности слова и дела. «Приучай сердце твое соблюдать то, чему учит язык твой» Этот нравственный принцип актуален для каждого человека, но особый смысл приобретает в отношении власть имущих. Важное значение в настоящее время приобретает христианская заповедь любви к ближнему, любви, которая «не только руководит сердцами, но движет солнце и другие звезды. В окружающем мире явно проявляется недостаток терпимости, заботы, тепла в отношении между людьми...

Студенты остро чувствуют борьбу добра и зла в современной жизни, стремятся осознать подлинные истоки, направление, смысл этой борьбы, осознавая высоту необходимости внутренней углубленной работы по строительству своего духовного мира. Об этом, в частности, свидетельствует эссе Ирины Башкировой – студентки второго курса экономического факультета Орловского техникума: *Чадо мое, радость моя», – так обращался преподобный старец Серафим Саровский к каждому страждущему. И душа человека ликovala от этих слов. К нам обращен совет мудрого старца: «Радость моя, молю тебя, стяжи дух мирен, и тогда тысячи душ спасутся около тебя». «Не верь, не бойся, не проси, «Чтоб жить. Надо давить» - это жесткие прописи наших дней. Что заслужили, то и получили. Уродливые души. Уродливые слова... Как же пронести свободным и чистым великое русское слово? Нужно начать с себя.*

Данные примеры дают основания для некоторых выводов. Самый важный из них – признание острейшей необходимости изучения и использования духовного опыта русских православных просветителей в массовой учебной практике.

Согласно подходу православных просветителей, задачи развития ума человека, его образование не сводится к развитию логической способности человека, интеллекта, но предполагает в первую очередь формирование способности к различению добра и зла, правды и лжи. Господство интеллектуализма в образовании, установка на первоочередное развитие

рассудка человека, насыщение его памяти всевозможными знаниями является в значительной степени следствием влияния античной дохристианской языческой традиции. Отказываясь от нравственных оценок, античный «ум» дает возможность наблюдать и описывать себя и других «со стороны», отстраненно-объективно, классифицируя всех как вещи и тела. «Судите о дереве по плодам» - говорил Величайший из педагогов Иисус Христос. Мы видим плоды, которые приносит сегодня высокоинтеллектуальное, но лишенное нравственного измерения образование. Ум человека, данный ему свыше как путеводитель, как средство различения добра и зла, духовного возрастания человека, обращается в средство обеспечения максимального комфорта существования, «уютного устройства на земле без Бога» (Ф. М. Достоевский). В сознание людей внедряется идея относительности морали («Все дозволено!») призывы к легализации всех человеческих пороков звучат все настойчивее. Налицо – стремление человечества сойти с креста, отказаться и от духовной вертикали (связь с Богом) и нравственной горизонтали (связь с людьми). Но мнимая свобода оборачивается чудовищным обманом. Мы являемся свидетелями безумного саморазрушения человечества безудержного уничтожения природных ресурсов, использования циничных и лживых политехнологий, «медицинского каннибализма», разработки все более изощренных орудий убийства людей, Отсутствие способности различать добро и зло, правду и ложь, таким образом, катастрофически сказывается как в жизни целого общества, так и в жизни отдельного человека. Одним из важнейших условий спасения каждого из нас и человечества в целом является способность к самопознанию, к умению видеть нравственные недостатки ума, руководящего и контролирующего нашу волю, наши чувства, всю нашу осмысленную деятельность. Воспитание такой способности является важнейшей и не решаемой на сегодня в достаточной мере задачей педагогики.

Человек с неправильными мыслями и действует неправильно, соответственно этим ложным мыслям. «Истинная мысль – источник всех благ, мысль ложная есть источник ошибочной деятельности» (Святитель Игнатий Брянчанинов). Мысль ложная несет зло, является источником злых дел. Мысль Раскольникова: «Тварь я дрожащая или право имею» – о праве преступить нравственный закон оборачивается непоправимым злом, убийством.

Неведение нравственного закона таит в себе источник мучений: отступающего от морали подспудно терзает совесть, он ищет забвения в пьянстве, наркотиках, буйных развлечениях. Своеобразным наркотиком, препятствующим нравственной самооценке, также может стать ежедневная суета, погоня за благосостоянием, материальным успехом.

Несоблюдение нравственного закона лишает человека целостности и мудрости, «разворачивает» его душу до дна (отсюда – оппозиция: «целомудрие» – «разврат»). В результате утрачивается дар рассуждения, способность к правильному выбору, к верному решению, что пагубно сказывается на жизни людей, преступивших заповеди, и жизни всего общества.

Сегодня нам очень важно правильно и точно расставить все акценты, отказаться от общих рассуждений и лозунгов в подходе к понятию воспитания,

наполнить его ясным и строгим терминологическим содержанием, которое диктуется нравственным законом, данным нам Богом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Маслов, Н. В. Духовные и нравственные основы образования и воспитания [Текст]. Т. I / Н. В. Маслов. – М. : Самшит-издат, 2013. – 432 с.
2. Маслов, Н. В. Духовные и нравственные основы образования и воспитания [Текст]. Т. II / Н. В. Маслов. – М. : Самшит-издат, 2014. – 288 с.
3. Маслов, Схиархимандрит Иоанн. Симфония по творениям святителя Тихона Задонского [Текст] / Схиархимандрит Иоанн Маслов. – М. : Самшит-издат, 2003. – 1206 с. – ISBN 5-98106-004-2.

УДК 37.035.6:371.65

РОЛЬ МУЗЕЕВ АКАДЕМИИ В ГРАЖДАНСКО- ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ

Левченко Виктор Николаевич,

проректор по научно-педагогической и воспитательной работе,
профессор

Донбасской национальной академии строительства и архитектуры

Загоруйко Тамара Ивановна,

доцент секции иностранных языков кафедры прикладной лингвистики
и этнологии

Донбасской национальной академии строительства и архитектуры

Воспитательный процесс в вузе сегодня нацелен на привитие студенческой молодёжи уважительного отношения к национальным и общечеловеческим ценностям, воспитание сознательного гражданина – патриота своей страны. В условиях распространения массовой культуры через социальные сети особый вес приобретает знакомство студентов с историей своего родного края, его традициями и культурой. Патриотическое воспитание – обязательная и наиболее важная составляющая часть всей системы воспитательной работы, проводимой в учебное и внеучебное время [2, с. 129].

Успешность этого процесса зависит от многих подразделений вуза: кафедр, особенно гуманитарных, студенческих общественных организаций, совета по воспитательной работе, дворца студентов и др. В данном вузе накоплен определённый опыт организации работы, направленной на патриотическое воспитание студенчества. Освобождение Донбасса от фашистских захватчиков и День Победы – две даты, одна из которых даёт старт мероприятиям гражданско – патриотической направленности, а вторая завершает учебный год массовыми мероприятиями в вузе, городе и регионе, в

которых студенты академии активно участвуют. Между этими датами – участие студентов в волонтерском движении, организация выставок студенческих фотографий и рисунков с гражданско-патриотической тематикой «Наш край родной» или «Мы помним», демонстрация фильмов о Великой Отечественной войне, написание сочинения «Они защищали Родину» и т. д. Особое место в этой работе принадлежит музеям

Музей истории вуза – важен в жизни любого учебного заведения не только как коллекция экспонатов, но и как центр сбора и хранения информации о самых важных и значимых событиях истории развития этого учебного заведения. Для данного учебного заведения его музеи составляют неотъемлемую часть всей системы воспитательной работы и в первую очередь в организации патриотического воспитания в узком и широком смысле этого слова.

Экспозиция музея истории академии размещается в двух залах. Первый зал функционирует с 1978 г. Его экспозиция постоянна и включает разделы, связанные с историей образования академии и становлением кафедр, например «Строительный факультет. Филиал ДПИ», «Строительство и образование МакИСИ», «Студенческие строительные отряды», «Развитие факультетов и кафедр» и др. Сразу следует отметить, что в оформлении этого зала и всех других участвовали студенты академии, что уже является моментом воспитания. В вертикальных и горизонтальных витринах расположено около 2000 экспонатов, включающих рукописи, печатные издания, грамоты, муляжи, макеты, модели приборов, памятные сувениры и т. д. К 60-летию первого выпуска инженеров – строителей в Донбассе и 35-летию академии был открыт второй зал музея. Экспозиция этого зала сменная, её содержание периодически обновляется. В этом зале экскурсанты знакомятся с современной жизнью академии и основными направлениями её развития. Основной задачей музея является проведение обзорных и тематических экскурсий для студентов, в основном первокурсников и гостей академии. Ежегодно объём экскурсионного обслуживания составляет до 100 экскурсий и около 1000 посетителей. Кроме студентов младших курсов, в музейной аудитории можно встретить выпускников и студентов старших курсов. В рамках профориентационной работы музей посещают студенты техникумов, колледжей и учащиеся школ.

Основополагающей деятельностью любого музея является собирательская и поисковая деятельность, учёт и хранение фондов. Сегодня музей располагает бесценными для нас архивными документами по истории академии, собранными с 1973 г. и их всего более 5000. Очень ценный материал для бесед со студентами содержат подшивки вузовской газеты и рукописи – воспоминания преподавателей и сотрудников. В музее создаются стационарные и передвижные фотовыставки, приуроченные к знаменательным датам, например «Я люблю тебя, ДонНАСА» к юбилею академии. Отзывы посетителей говорят о том, что наш музей не оставляет их равнодушными. Вот несколько записей из книги отзывов: «Всё в обоих залах музея свидетельствует о многообразии его деятельности. Оформление настолько привлекательно, что хочется приходить ещё и ещё»; «Нахожу в музее много интересного и

познавательного, обязательно приведу поступать в ДонНАСА своего старшего внука»; «Был очень восхищён сохранением традиций, надеемся на дальнейшее сотрудничество». И всё-таки самое ценное для нас – это то, какое впечатление музеев оставляет у наших первокурсников. Вот выдержки из отзыва групп архитектурного факультета:

«Мы узнали много нового и познавательного о жизни нашего учебного заведения. Мы также были приятно удивлены большим количеством наград и кубков, принадлежащих студенческим спортивным командам. Это означает, что мы можем гордиться не только интеллектуальными, но и спортивными заслугами наших выпускников».

Великая Отечественная война, закончившаяся в 1945 г. стоила народам бывшего СССР 30-миллионов человеческих жизней. Ветеранов этой войны становится всё меньше, а те, кто живы, уже слабы, чтобы активно общаться с молодёжью. Молодое же поколение часто не имеет ясного и реалистичного представления о войне, в том числе не без помощи зарубежной пропаганды [1, с.67].

Поэтому к 65-летию Победы был задуман зал Великой Отечественной войны для того, чтобы правдивая информация об этой ужасной войне не стиралась в памяти молодого поколения, чтобы они помнили, какой ценой завоёвано мирное небо над их головами. Инициатива преподавателя кафедры ПТМ Е. Н. Сергеева нашла поддержку ректората, и зал истории Великой Отечественной войны был создан. Вряд ли задумывая такой музей, его создатель мог предположить, что ему самому ещё придётся защищать свою землю с оружием в руках, будучи уже совсем не молодым человеком. Благодаря ему, наш музей сейчас пополнен новыми боевыми экспонатами этой войны и становится настоящим военным музеем. Экспозиция состоит из более чем 400 экспонатов и включает в себя информацию об основных этапах и операциях военных действий на территории Украины, в частности в Донбассе. В музее также есть экспозиция, посвящённая преподавателям и сотрудникам академии, участникам Великой Отечественной войны. Стенд «О, Боже мой, какой великой кровью планета ими спасена была» показывает преемственность поколений, хранящих память о войне. Это наш «Бессмертный полк», т. к. здесь помещены фотографии участников войны, членов семей наших преподавателей и сотрудников.

Опыт Великой Отечественной войны 1941-1945 гг. показал, что наибольший героизм солдаты проявляли при обороне и освобождении родных мест: области, города, района, села, деревни. Вот эти благородные чувства великой любви к малой Родине – наиболее благодатная почва для воспитания патриотизма в студенческой среде [3, с.46].

Переоценить большое воспитательное значение музея Великой Отечественной войны в вузе невозможно было и раньше, а сейчас тем более. Интерес и эмоции у студентов живые и неподдельные. И ещё раз мне бы хотелось привести слова студентов: «Мы увидели и услышали, какой ценой добывалась победа нашими дедами и прадедами! Мы не должны забывать этот подвиг! Это особенно актуально и важно в наши дни военных действий в нашем

регионе. Мы увидели осколки, стреляные гильзы, сгоревшие фрагменты оружия, которые падали на нашу землю». Эмоциональное воздействие на студентов от этих экскурсий и бесед усиливается ещё и тем, что экскурсии ведёт создатель музея, участник боевых действий в Донбассе, на себе испытывший все ужасы и тяготы войны.

Во дворце студентов, где помещается музей, к 8 сентября (дню освобождения Донбасса) и ко Дню Победы организуются тематические выставки, которые потом остаются в экспонатах музея. Например, « Дети войны 1941–1945 гг. – золотой фонд страны», «Великой победе – 70 лет». На базе музея начинал свою работу и клуб «Патриот». В одну из годовщин Дня Победы, студенты архитектурного факультета создали экспозицию моделей памятников воинам Великой Отечественной войны не только в нашей стране, но и за рубежом.

После открытия музея его ежегодно посещают первокурсники и гости академии. В весеннем семестре предыдущего учебного года, чтобы усилить эмоциональное воздействие на студентов, ряд семинарских занятий по истории для студентов механического факультета и института городского хозяйства и охраны окружающей среды был проведен в музее. В музее давался старт вело-автопробегам в с. Минеральное к могиле солдат, погибших в Великой Отечественной войне.

Нам сегодня приятно отметить, что о нашем музее знают и в других вузах. Накануне 70 – летия Победы в музее побывали студенты других вузов региона. И заканчивая информацию об этом музее, хотелось бы привести ещё один отзыв аспирантки Тверского государственного университета: «Я побывала во многих музеях России, но нигде не встречала такой интересной экспозиции. Машиной времени я перенеслась в 1941–1945 гг. Может быть, какие-то из этих экспонатов – пилотка, каска – могли принадлежать моему деду».

Наш музей мал, но, видимо, сила музея не только в масштабах, но и в душе и искренности, которую в него вложил его создатель.

А военная, политическая и экономическая ситуации в регионе сделали наши музеи чрезвычайно важными элементами воспитательной работы не только со студентами академии, но и среди учащейся молодёжи городов Макеевки и Донецка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Захирина, Е. А. Место текста в музейной экспозиции [Текст] / Е. А. Захирина, Э. И. Цыпкин // Вісник Донбаської національної академії будівництва і архітектури. 2007. Випуск 2007-3(65) : Проблемисоціо-гуманітарних наук. С. 65–69.
2. Ковалёв, С. М. Единство обучения и воспитания [Текст] // Воспитательная работа в вузе : Некоторые вопросы теории и практики / С. М. Ковалёв, А. К. Уледов, Ф. Ф. Рябин. – М. : Молодая гвардия, 1976. – С. 123–129.
3. Региональные факторы в патриотическом воспитании студенческой молодёжи [Текст] / В. Н. Ульяницкий, П. А. Петров, О. В. Ульяницкая, А. Н.

Корнющенко // Воспитательный процесс в техническом вузе: проблемы и решения : материалы Всеукраинской научно-методической конференции / Ред. кол.: В. І. Кузьменко, Ю. О. Рутковський, Ю. Г. Сергієнко [и др.]. – Алчевск : ДГМІ, 2001. – С. 46–49.

УДК 37.013.2

ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНО-ПОЛИТИЧЕСКОЙ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ

Стасенко Станислав Александрович,
доцент кафедры истории и философии
Донбасской национальной академии строительства и архитектуры

Педагогическая деятельность, как и всякая другая деятельность в системе «человек-человек», зависит от тех условий, в которых она осуществляется.

Педагогическая деятельность в условиях социально-политической определенности существенно отличается от педагогической деятельности в условиях неопределенности.

Само понятие «неопределенности» применительно к педагогической сфере может использоваться в двух смыслах: как неопределенность системы условий, в которых существует образование как социальная подсистема, и как стратегическая неопределенность применительно к развитию образования, неопределенность целей и задач развития.

В условиях социально-политической определенности педагогическая деятельность направлена на воспроизводство определенных, необходимых обществу специалистов, что в определенной мере отражает социальную структуру и экономический уклад общества.

В ситуации неопределенности, когда социальная структура еще не достаточно выкристаллизовалась, равно как и характер экономических связей и отношений, педагогическая деятельность должна отойти от простого воспроизводства необходимых обществу специалистов – шире перейти от «подготовки кадров» к, собственно, образованию.

В подобной ситуации необходимо пересмотреть цели и подходы образования в соответствии с особенностями ситуации, в которой оно осуществляется.

Прежде всего необходимо отбросить понимание образовательного процесса как процесса простой передачи знаний и информации от преподавателя учащимся, поскольку знания являются дополнением к компетенциям, которые должны быть сформированы у учащихся. Следовательно, должна быть существенно увеличена роль воспитательной работы в образовательных организациях.

Этическое воспитание должно стать одним из наиболее основных элементов образования, поскольку вопрос, «как сохранить свою идентичность»

в той совокупности условий, в которых осуществляется педагогическая деятельность, станет одним из основных. Подчеркнем, что такая постановка вопроса может показаться «праздной» в условиях определенности, но в условиях неопределенности вопрос сохранения личностного ядра является определяющим.

Отметим, что информативная, знаниевая функция образования в данном случае никуда не исчезает, однако акцент переносится на компетенции в использовании знания. Речь идет не о примитивно понимаемой «практикоориентированности», но о компетенциях и умениях поиска и производства новых знаний и новых способов деятельности.

Важнейшим в этом вопросе является целеполагание. Наличие Цели (образ Будущего) напрямую определяет Настоящее. Можно сказать, что «время деятельности» течет не из Настоящего в Будущее, а из Будущего в Настоящее. Как сказал об этом в одном из своих стихотворений А. С. Пушкин:

Сердце в будущем живет;
Настоящее уныло:
Все мгновенно, все пройдет;
Что пройдет, то будет мило [1, с. 96].

Наличие Цели позволяет осуществить «шаг развития». Сами же Цели формируются в ситуации, выражаясь словами Б. Д. Эльконина, грандиозных переломов «объективной реальности», когда возникает «необходимость перехода из одного в другой тип поведения, или, метафорически выражаясь, тип движения в жизни» [2, с. 42].

Эти переломы могут быть незаметны в момент их осуществления, но тем не менее, именно в них заключен основной смысл происходящих событий.

В Римской империи происходило много политических событий, происходила конкуренция определенных «экономических трендов», протекала насыщенная культурная жизнь, но первоначально незамеченное событие – возникновение христианства – стало источником, который породил новую историческую эпоху, выдвинул новые ориентиры развития человечества, сохраняющие актуальность и жизненность вплоть до сегодняшнего дня.

Фактически неопределенность есть результат такого «перелома», когда Цели интуитивно определены, но еще не артикулированы. В этом смысле можно сказать, что не мы выбираем Цели, которые определяют нашу жизнь, но, определенно, Цели выбирают нас.

Этот выбор, в результате которого формируется «связь» между индивидом, обществом, народом и Целями их бытия, является ничем иным, как трансцендированием индивида, общества, народа в сферу идеального. Результатом такого трансцендирования является «знакомство с сущностью», смыслами и ценностями определенным образом понятой реальности, экзистенциальное размыкание и выход за пределы данной «зоны комфорта».

Однако из ситуации кризиса может быть и другой вариант выхода: когда вместо высвобождения активности и «воли к деятельности» происходит своеобразное «грехопадение» мысли и совести – «станем есть и пить, ибо завтра умрем» (1 Кор. 15:32).

Это псевдоответ на вызов, в результате которого не вырабатывается новый озаряющий смысл, но происходит очередное соприкосновение с бессмысленностью.

В данном случае можно утверждать, что подлинного трансцендирования не происходит, поскольку отсутствует результат – соответствующая структуре реальности Цель. Происходит псевдотрансцендирование и его результат – не соответствующее реальности фантазирование.

Таким образом, важность педагогического целеполагания существенно возрастает в условиях социально-политической неопределенности. Данная ситуация является результатом кризиса, в ходе которого не были четко артикулированы цели дальнейшего развития либо процесс артикуляции не был завершен. В условиях социально-политической неопределенности следует провести операцию самообоснования как на уровне образовательных организаций, так и на уровне педагогических коллективов, как применительно к направлениям подготовки, так и применительно к отдельным учебным дисциплинам. Сохраняя информативную функцию образования, необходимо акцентировать внимание на развитии ее воспитательной и этической составляющих, шире – на развитии компетентностного подхода и соответствующих ценностных структур, необходимых для его осуществления.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Пушкин, А. С. Собрание сочинений [Текст] : в 10 томах. Том 2. Стихотворения 1823–1836 / А. С. Пушкин. – М. : Государственное издательство художественной литературы, 1959. – 800 с.
2. Эльконин, Б. Д. Психология развития [Текст] : [Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений] / Б. Д. Эльконин. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 144 с.

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА ВОСПИТЫВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН СТУДЕНТАМ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗа

Фирстова Елена Владимировна,

кандидат педагогических наук,
доцент факультета искусств и художественного образования
Воронежского государственного педагогического университета,
руководитель психолого-педагогической секцией
Международного объединения православных учёных

*«Научность необходима... для настоящей жизни.
Но она не должна... быть единственной заботой
учителя... Главное – надо образовывать нрав
и сердце...».*

Святитель. Феофан Затворник [12, с. 32]

Всем, кто когда-либо изучал педагогику, известен принцип «обучая, воспитываем», и действительно, иначе быть не может, ведь уже то, как передаются педагогом знания по преподаваемому им предмету, а прежде всего, его поведение и даже внешний облик так или иначе воздействуют на его подопечных, что по-иному, как воспитательным влиянием, назвать нельзя (даже в печальном случае антипримера в лице педагога студенты делают для себя вывод, как им не стоит поступать, что тоже важно для формирования их личности).

Составляющими образования в педагогике с давних времён признаны воспитание и обучение. Причём воспитание рассматривается как *главная составляющая образования*: вряд ли кто-то станет отрицать, что человек, имеющий хорошее воспитание и являющийся приятным в общении и любом взаимодействии с ним, но т.с. «не очень учёный» хуже, чем тот, кто имеет значительный уровень знаний и может быть даже учёные степени, звания, регалии, но вместе с тем сильно отстающий в плане воспитанности, от чего общение с ним всегда затруднительно, вызывает негативные эмоции и – того опаснее – какие-то негативные последствия. «Не тот мудр, кто много грамоте умеет, а тот мудр, кто много добра творит» – гласит одно из поучений известного памятника русской письменной культуры «Домостроя» [6]. К сожалению, как *современную тенденцию*, можно определить стремление от понятия «образование» отделить понятие «воспитание» (с ремаркой, что педагоги, оказывающие «образовательные услуги» *не обязаны* заниматься воспитанием). На наш взгляд, никак нельзя согласиться с таким «новаторским» определением, так как образовательный процесс, который обеспечивается педагогом (а не дистанционно), никак не может ограничиваться лишь передачей знаний, ведь педагогический процесс – это прежде всего взаимодействие личностей, и *основным «орудием труда» педагога становятся*

его личностные качества – он сам, как личность, а не только как специалист, владеющий определёнными знаниями, умениями, навыками. Обращаясь к истории педагогики, мы видим, что когда в нашем Отечестве учительство стало профессией, учителями могли становиться только зрелые люди строгой жизни, великодушные, благочестивые, трудолюбивые, смиренные, желающие спасения детским душам, своим примером побуждавшие детей исполнять нравственные законы, изложенные в Евангелии, так как то, что дети слышали из уст своих воспитателей, они видели в самой жизни их наставников [10, с. 445] – в соответствии с апостольским напоминанием: «Мудр ли и разумен кто из вас, докажи это на самом деле добрым поведением...» [1-Иак. 3:13]. В этом контексте вспоминаются также слова св. Иоанна Дамаскина: «Или не учи или *нравами учи*, иначе – словами будешь призывать, а делами - отгонять» [9, с. 364]. Великий педагог А. Дистервег писал, что «учитель – это солнце для Вселенной» [8], и с этим нельзя не согласиться, ведь учителя, педагоги – люди, просвещающие своих воспитанников, учеников, из которых, в конечном счёте, и состоит Вселенная – поэтому педагогический труд очень значителен и очень ответственен. А поскольку основной инструмент воздействия на воспитанника, ученика – личность педагога, подлинным «солнцем для Вселенной» становится лишь тот, кто оказывает позитивное нравственное влияние, что возможно лишь при условии постоянного нравственного самосовершенствования самого педагога. Известно библейское предостережение: «Не многие становитесь учителями» [1 - Иак. 3:1]. И все, кто в том или ином отношении (личном – как родитель, опекун или общественном – работая в сфере образования) занимаются педагогической деятельностью, должны помнить, что *несут ответственность за её результаты перед Богом* – об этом важно говорить уже студентам – будущим педагогам и родителям в курсе общей педагогики (*особая ответственность* лежит на тех, кто решает работать в образовательных учреждениях для детей-сирот, так как они должны фактически исполнять обязанности родителей по отношению к детям, лишённым в жизни столь необходимого каждому для правильного формирования личности – матери и отца). Поэтому если педагог желает достойно и со всей ответственностью выполнить свои профессиональные обязанности, он должен искать возможность в контексте преподаваемого им предмета и взаимодействия со своими подопечными *ненавязчиво* раскрывать духовные истины и законы, предоставляя их уместно (органично встраивая в канву традиционного взаимодействия с подопечными), тактично, «дозировано» и в интересной форме. Таким образом, помимо непосредственного воспитательного влияния педагога на подопечных, существует также возможность воспитательного влияния на студентов в процессе изучения ими учебных дисциплин, и, конечно же гуманитарные дисциплины предоставляют для этого большие возможности, ведь само по себе понятие «гуманитарный» (по определению Большого энциклопедического словаря) – от французского «humanitas» – человеческая природа – означает «обращённый к человеческой личности, к правам и интересам человека» [3, с. 320]. По цепочке однокоренных слов вспоминается также известный принцип *гуманизма* –

утверждение блага человека как критерия оценки. Поэтому гуманитарные дисциплины *прежде других* имеют потенциал формирующего воздействия на личности их изучающих при условии, что преподающий их педагог сумеет найти подходящий контекст для акцентирования внимания студентов на определённых актуальных проблемах современного человеческого общества – в их же интересах и им же на благо.

Остановимся на некоторых примерах.

В стандарт высшего профессионального образования по специальности «народное художественное творчество», готовящего педагогов дополнительного образования – руководителей самодеятельных хореографических коллективов, входит, в частности, **курс психологии художественного творчества**, в котором в контексте рассмотрения сущности самого явления творчества подчёркивается его *просоциальная созидательная направленность*: «произведения», разрушающие биосферу и ноосферу земли, а также представителей криминального мира и других т. е. «отрицательных» изобретателей, учёные-философы склонны называть псевдотворчеством, т. к. такое высокое понятие, как «творчество» к такого рода новшествам, по их мнению, неприемлемо [2, с. 24; 5, с. 53; 13, с. 5]. «Иллюстрацией» к теме и образным средством формирования понимания ответственности творца за созданное им произведение служит притча или песня С. Копыловой «Писатель и вор», написанная по её мотивам.

А само высокое значение творчества раскрывается при обращении к духовной литературе [7, с. 66], и прежде всего – Священному Писанию (Ветхому Завету – книге Бытия), где показано, что Сам Бог благословил творчество человека (первым актом которого является словотворчество – когда Бог привёл созданных Им животных и птиц к Адаму, чтобы он дал им названия, что он и сделал [1- Быт. 2: 19-20]). С позиции богословия Творчество рассматривается как богоподобие человека: Бог создал первоэлементы, которые люди на протяжении всего существования человеческого рода должны творчески преобразовывать, вследствие чего возникают всё новые и новые явления культуры, и это является сущностью культурного развития и прогресса.

Рассматривая *психологические особенности творческой личности*, мы уделяем внимание выделенным рядом исследователей характеристикам и подчёркиваем, что успешно реализующийся в творчестве человек психологически комфортен в общении, «естественен и человечен», а творчески нереализованная личность невротична [11, с. 442], а потому в общении трудна и конфликтна (опровергая бытующее нередко представление о человеке с творческим складом личности как о «сложном» и, надеемся, закрепляем верную мысль для ориентира молодых людей при самовоспитании, самоконтроле и рефлексии). В контексте темы о людях, посвящающих свою жизнь «творческим профессиям», студентам предлагается посмотреть фильм «Прозрение» режиссёра Т. Эрденко, раскрывающий, с одной стороны, – тему карьеры и личной жизни человека творческой профессии, а с другой – тему аборта и его последствий, что при современных тенденциях легализации этой формы

детоубийства очень важно обсуждать с девушками и юношами с целью формирования правильного отношения к данному явлению (в контексте просмотра фильма студентам – для углубления и закрепления понимания – можно раздать листовки, подготовленные противоабортным общественным движением «За жизнь!», в которых показаны стадии внутриутробного развития ребёнка, а также сущность и возможные последствия аборта).

Тема *ценностного отношения к материнству* раскрывается также в *курсе этнопедагогики* при рассмотрении ценностей народной педагогики, подчёркивается огромное значение матери в воспитании человека (начиная с самого первого дня своего существования ещё в её утробе, ведь уже от отношения женщины к формирующемуся в ней ребёнку зависит многое в его психическом развитии – что многократно доказано современными психологическими исследованиями). Внимание студентов обращается на то, что как источник формирования новообразующейся личности материнство определяет перспективы развития общества и является индикатором его здоровья: *каково в обществе отношение к материнству и осознание его значимости – таково у этого общества будущее*. Для русской культуры всегда было характерно отношение к матери и материнству как к святыне. В контексте этой темы вниманию студентов предлагается фильм Г. Матвеевой «Кто качает колыбель», в котором поднимаются вопросы значения девственности будущей матери, её отношения к растущему в ней ребёнку, участия отца в его жизни до и сразу после рождения и другие важные вопросы. Фильм не оставляет равнодушными ни девушек, ни юношей. Бывает так, что, если позволяет время (большая перемена или окончание всех занятий в этот день), студенты просят ещё раз посмотреть хотя бы часть этого фильма. Ну, а если отведённое на изучение предмета «Этнопедагогика» время не позволяет провести его совместный просмотр с последующим обменом мнениями – студентам предлагается посмотреть его дома самостоятельно, найдя в интернете.

Другая тема, которая рассматривается в курсе этнопедагогики – о ценностном отношении народа к семье и о её укладе – очень актуальная для формирования современных молодых людей, так как к настоящему моменту, к сожалению, утрачены многие из складывавшихся веками традиций семейного воспитания, следствием чего является кризис мировоззренческих представлений о ценности семейных отношений, который выражается, в частности, в размывании и постепенной утрате образовательного и воспитательного потенциала института семьи, в свою очередь приводящим к тому, что молодые люди, покидая родительский дом даже с самыми благими намерениями иметь собственные семьи, оказываются некомпетентными в этой области, и прежде всего в вопросе духовных основ организации жизнедеятельности семьи. А из-за неподготовленности супругов к браку происходит огромное количество разводов, которые наносят психологическую травму не только взрослым людям, мечтавшим о счастливой семейной жизни, но – что трагичнее – их детям, которые всегда очень болезненно переживают разлад между родителями и тем более исчезновение из своей повседневной

жизни одного из них. Поэтому в деле оздоровления семейных отношений ключевым фактором является именно ценностный компонент: *от того, насколько верно понимают муж и жена сущность своих ролей, зависит и успех их общего дела – семейной жизни*, которая в представлении каждого должна быть счастливой. В возможности рассмотреть с современной молодёжью ценности материнства, отцовства, семьи и роли каждого из супругов в ней – особое значение курса «Этнопедагогика».

В контексте рассмотрения вопроса о традиционном в народе семейном воспитании студенты – в большинстве – впервые узнают о «Пятой заповеди Закона Божиего», формулировку которой (если среди присутствующих в аудитории не находится тот, кто может её воспроизвести самостоятельно) им предлагается тут же найти с помощью интернет-ресурсов посредством мобильных телефонов, после чего совместно разбирается как её суть, так и «обетование», которое есть лишь у этой ветхозаветной заповеди. В народной педагогике ведущим методом воспитания следует назвать метод личного примера, так как, наблюдая за поведением взрослых, ребенок с детства перенимал привычку к повседневному труду как неотъемлемой части достойной жизни, учился тому, как на семейном совете решаются вопросы совместного быта, а также быть почтительным к старшим (поэтому старики и уже немощные, больные родители чаще всего оказывались окруженными заботой и доживали свой век в доброй обстановке и т. д. Яркой иллюстрацией иного отношения к престарелым родителям и последствий такого отношения служит известная притча о том, как мужик, взяв с собой сына, понёс престарелого отца, чтобы, спустив его в корзине в ущелье, оставить его там умирать. Сын же попросил отца после окончания дела забрать корзину, чтобы, когда отец состарится, было в чём также спустить в овраг его... В контексте этого можно вновь обратиться к Священному писанию, где говорится: «Почитающий отца будет иметь радость от детей своих и в день молитвы своей будет услышан... Боящийся Господа почитает отца и как владыкам послужит родившим его... Сын! Прими отца твоего в старости его... Оставляющий отца – то же, что богохульник» [1- Сир. 3:5,7,12,16]. А просмотр в контексте рассматриваемого вопроса художественного фильма «Бабуся» режиссёра Л. Бобровой (в качестве домашнего задания), на наш взгляд, также позволяет задуматься над важностью этого вопроса и сформировать правильное отношение молодых людей к пожилым родственникам.

Далее из него студенты узнают, что каждая семья была зависима от своего рода (который составлял общину), и каждый член семьи воспитывался в уважении к нему. Поэтому у всех семей, кроме своих интересов, был общий интерес – родовой, *чувство родовой чести*: весь род отвечал за свою честь, охранять её было долгом каждого члена. Раскрывая в связи с этим тему непорочности девушки – как одной из родовых, семейных народных ценностей (в 21 главе «Домостроя» читаем: «Если дочь у тебя, направь на неё свою строгость, тем сохранишь её в телесной чистоте, не посрамишь лица своего... ибо если отдашь дочь свою беспорочной – великое дело совершишь, в любом собрании похвалишься и при кончине не будешь

скорбеть за неё» [6, с. 48]), студентам предлагается ответить на вопрос: почему это считалось ценностью и так резко осуждалось отступление от неё, а также глубоко переживалось близкими самой «испорченной»? Ответы обычно приблизительно такие по содержанию: «так было установлено религиозными нормами», «так считали в обществе, а общественное мнение было значимым» и т. п. В этом контексте присутствующим раскрывается истинный смысл целомудрия как условия сохранения *качества* рода, что для многих из них становится настоящим открытием, не оставляя практически никого равнодушными и порождая ряд вопросов, развивающих и углубляющих данную тему, вместе с тем способствуя расширению знания о духовно-нравственных законах, и, очень надеемся, формированию верных установок по данному вопросу на их последующую жизнь. Важно, чтобы преподаватель, транслирующий перечисленные истины студентам, сам являлся их носителем, так как если педагог будет рассказывать об этом лишь формально, без искреннего чувства, молодые люди, скорее всего, воспримут получаемую информацию только как учебный материал, который следует записать, выучить к моментам оценки их знаний, а потом можно и забыть, как пережиток давно минувших дней... Если же преподаватель искренне признаёт мудрость традиций предков и считает важным передавать их от поколения к поколению для сохранения как культуры народа в целом, так и, в частности, его духовно-нравственных ценностей - тогда и студенты с интересом воспринимают то, что слышат на учебных занятиях и начинают размышлять, как полученные знания использовать в собственной жизни, чтобы она оказалась такой же ладно организованной как у наших предков.

В курсе этнопедагогики раскрывается и то, что общинный уклад жизни предполагал добрые отношения между всеми её членами (прежде всего - соседями), неотъемлемым элементом которых являются взаимопомощь и взаимовыручка. Форма оказания помощи односельчанам, оказавшимся в трудном положении (погорельцам, сиротам, вдовам, одиноким старикам, семьям рекрутов и т.п.) в народе называлась помочью: в ней участвовали все, кто мог оказать содействие человеку в решении трудного для него вопроса: постройке дома, заготовке припасов на зиму, посеве, уборке урожая и т.д. Такое понимание данного вопроса способствовало формированию в людях понятия о ценности бескорыстного труда и трудолюбия – одного из нравственных качеств личности, а также важных истинно человеческих качеств - сострадания и милосердия (иллюстрацией к этому служит короткометражный фильм «Чем люди живы» режиссёра А. Кушнера по повести Л. Толстого, который (если позволяет время) мы смотрим вместе со студентами или им предлагается посмотреть его дома самостоятельно – найдя в интернете).

От понятий «семья», «род», «община» мы переходим к понятию «малая родина» и «Родина», что связано с *ценностным отношением народа к Отечеству* и одним из нравственных качеств (чувств) личности, неизменно воспитывавшимся в детях испокон веку – патриотизмом, которому чужд национализм и свойственно стремление к добрососедским отношениям

(о чем уже упоминалось выше). Как отмечает академик Д.С. Лихачёв в своих «Заметках о русском», осознанная, основанная на знании национальных особенностей любовь к своему народу не соединима с ненавистью к другим, порождает уважение к другому нравственно особенному, интернациональные переживания [4, с. 175].

К сожалению, установленный объём статьи не позволяет большего, чем фрагментарный экспресс-анализ некоторых воспитательных возможностей гуманитарных дисциплин. А в завершении хотелось бы также отметить, что затронутые в процессе повседневного обучения вопросы порождают у студентов собственные дальнейшие размышления на затронутые темы и некоторые из них выражают желание и готовность самостоятельно более глубоко изучить какой-то заинтересовавший их аспект и выступить с докладом на научной конференции или принять участие в дискуссии в рамках научных мероприятий. Так на практике реализуется единство учебной, воспитательной и научной работы, результатом чего является формирование компетентного специалиста, с нравственной ориентацией личности, имеющего опыт проведения самостоятельного теоретического изыскания и оформления своих взглядов в форме докладов и материалов научных конференций.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Библия [Текст] : книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета. – М. : Российское Библейское Общество, 2005. – 1296 с.
2. Афанасьева, О. В. Творчество личности, как социально-духовный феномен [Текст] : дис. на соиск. учёной степени доктора социологических наук / О. В. Афанасьева. – М., 1999. – 342 с.
3. Большой энциклопедический словарь [Текст] / Ред. А. М. Прохоров . – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2000. – 1456 с. – ISBN 5-85270-160-2.
4. Бурно, М. Е. Терапия творческим самовыражением [Текст] / М. Е. Бурно. – 3-е изд. – М. : Академический Проект, 2006. – 430 с.
5. Дербичева, С. А. Природа социального творчества и его нормативная регуляция [Текст] : авт. дис. на соиск. учёной степени доктора философских наук / С. А. Дербичева. – М., 2000. – 55 с.
6. Домострой: как устроить свой быт богоугодно, а жизнь свято [Текст] / [пер. на совр. русск., ред. Т. Н. Терещенко]. – 8-е изд. – М. : ДАРЪ, 2014. – 160 с. – ISBN 978-0-00-741618-0.
7. Иванов, Н. П. Библейское Откровение о творении из ничего [Текст] / Н. П. Иванов // О вере и нравственности по учению православной церкви / Ред. Филарет (митрополит Киевский и всея Украина), В. Стойков, В. Цыпин. – Л. : Издание Московской патриархии, 1991.
8. Дистервег, А. Избранные педагогические сочинения [Текст] / А. Дистервег. – М. : Учпедгиз, 1956. – 378 с.

9. Иоанн (Маслов), Схиархимандрит. Лекции по пастырскому богословию [Текст] / Иоанн (Маслов), Схиархимандрит. – М. : Издание Н. В. Маслова, 2001. – 408 с. – ISBN 5-900937-21-6.
10. Маслов, Н. В. Основы русской педагогики [Текст] / Н. В. Маслов. – Изд. 4-е. – М. : Самшит-издат, 2007. – 544 с. – ISBN 5-98106-029-8.
11. Теория личности в западно-европейской и американской психологии [Текст]. Хрестоматия по психологии личности / Ред.-сост. Д. Я. Райгородский. – Самара : Изд. Дом «Бахрах», 1996. – 480 с.
12. Феофан Затворник, святитель. Основы православного воспитания [Текст] / Феофан Затворник, святитель. – Киев : Сибирская Благовонница, 2009. – 29 с. – ISBN 978-5-91362-244-0.
13. Шумилин, А. Т. Проблемы теории творчества [Текст] / А. Т. Шумилин. – М. : Высшая школа, 1989. – 143 с.

УДК 378.37:069

СТУДЕНЧЕСКАЯ ВОЛОНТЁРСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В УЧЕБНОМ КЛАССЕ МУЗЕЯ ЖЕРТВ ФАШИЗМА ИМ. М. КОЛЬБЕ

Яковлева Екатерина Анатольевна

ст. преподаватель кафедры немецкого и французского языков Института
иностраннных языков

Петрозаводского государственного университета

Билиба Роман Александрович

студент 5 курса Института иностранных языков
Петрозаводского государственного университета

Современная образовательная парадигма опирается на формирование устойчивых моральных норм и нравственных ориентиров, развивающих и определяющих индивидуальное и общественное сознание, поведение. Приоритетным становится использование таких средств воспитания, как организация учебно-воспитательного процесса, специальная программа воспитательной работы в образовательном учреждении, дополнительное образование и социальная (волонтёрская) работа.

Теоретический анализ исследований, проведенных И. В. Абакумовой, Е. А. Левановой, Т. К. Ахayan, М. Л. Гольденбергом и другими учеными, свидетельствует о необходимости поиска более эффективных и действенных путей к освоению гуманистических ценностей патриотизма. Повышение уровня патриотической сознательности и гражданской ответственности обучающихся, пересмотр ориентиров, направленных на формирование ценностно-смысловой направленности личности обучающихся возможно средствами музейной педагогики.

Неотъемлемой частью учебно-воспитательного процесса, центром воспитательной работы, которая способствует формированию у обучающихся

школ и вузов г. Петрозаводска патриотических, гражданских и нравственных качеств, расширению кругозора, воспитанию познавательных интересов, овладению практическими навыками поисковой и исследовательской деятельности, является Учебный класс по воспитанию патриотизма и пропаганде военно-исторических знаний в Музее жертв фашизма.

Структурными элементами этой работы являются:

- интерактивные экскурсии в Музее жертв фашизма;
- регулярные встречи с ветеранами Великой Отечественной войны, посвященные Дню освобождения узников лагерей уничтожения Германии, Дню Победы и другим знаменательным датам;
- проведение семинаров в учебном классе, круглые столы (например, «Личность в годы войны», «Уроки войны») и пр.;
- самостоятельная научно-поисковая деятельность участников курса занятий в Учебном классе.

На современном этапе с 2015 года учебный класс получил дальнейшее развитие и общественное звучание в свете празднования семидесятилетия со дня Великой Победы. К обычным формам работы прибавилось творческое сочинение «Life story», в результате которого в музее появились статьи школьников и студентов о России, войне и семье. Участники в своих произведениях искали ответ на вопрос: что помогало людям выжить в непростое военное время? Ответы на этот вопрос являются актуальными и сейчас. Вот решение проблемы в сочинении одной из участниц проекта, студентки ИИЯ ПетрГУ Екатерины Карпиной: «пусть всё, что будет написано дальше, либо заставит вас вспомнить о своих корнях, или же вызовет желание узнать больше о них и о себе».

Студенты и школьники встречаются с бывшими узниками концлагерей Германии, записывают их воспоминания: «Мы побывали в гостях у интересной женщины, Евгении Ивановы Шибаловой. Глядя в ее глаза, мы поняли, что у нее была тяжелая жизнь. Нас поразила сила воли, мужество и стойкость этой женщины, которая храбро перенесла все испытания, подготовленные ей судьбой. Страшно представить, как юная 20ти летняя девушка смогла все это пережить» (Алёна Лукина, Юлия Зарецкая).

Также новой инициативой, посвящённой празднованию 70-ой годовщины Великой победы, явился проектный урок по теме «География войны», который подготовил для учеников 5-11 классов студент Института иностранных языков Петрозаводского государственного университета Роман Билиба в рамках своего исследования. Он проводил экскурсии по району города «Пятый поселок», где в годы войны находился концентрационный лагерь № 5. На территории бывшего лагеря сохранились до нашего времени дома, в которых содержали заключённых. По словам Романа, «все школьники выражали явный интерес и сожаление к тем событиям, которые происходили в то страшное время на месте, где мы сейчас живем». Уроки проходили в виде наглядной работы на местности, чтобы школьники полностью погрузились в события тех лет. Многие обращались потом к истории своей семьи, приходили на урок с письмами, фотографиями из семейных архивов.

Пятый лагерь по условиям содержания людей был таким же, как и все другие концлагеря. Отличался он, во-первых, численностью населения (по различным источникам цифра колеблется от 7 тысяч и более). Вторая особенность состоит в том, что Пятый лагерь был заселён людьми, вывезенными из Ленинградской области. Многие из этих людей после освобождения Петрозаводска остались жить в домах на территории бывшего лагеря, так как им некуда было возвращаться: их дома в Подпорожье были сожжены или вывезены. Условия пребывания в лагере были очень тяжёлыми.

Все строения в лагере № 5 требовали ремонта. Здания имели большие дефекты, например, могли не работать печки, дымили, а стёкла были разбиты. Света не было. Из воспоминаний бывшей узницы концлагеря Надежды Силкиной: «Нас поселили в комнату, где уже располагалась семья из пяти человек,- отец с четырьмя детьми, а наша семья состояла из шести человек. Восемь детей и трое взрослых». В лагере не было водопровода. Максимова З.В. вспоминает: «Вначале брали воду из ручья, который впадает в Неглинку, но когда среди людей участились кишечные заболевания, финны стали привозить воду и заливать её в специальную бочку».

Выделим цели проектного урока:

1. Развитие у школьников интереса к событиям, которые происходили в городе Петрозаводске во время Великой Отечественной войны.
2. Введение новой лексики по теме «концентрационные лагеря».
3. Расширение кругозора школьников в историческом направлении.

Следуя плану занятия, во время подготовительного этапа урока «География войны» в стенах школы даётся общая информация о положении Карелии в годы войны. Затем следует экскурсия на местности с полной информационной базой по каждому объекту, после которой проводится опрос среди учеников на проверку запоминания информации. Далее ученикам нужно графически представить карту пятого концентрационного лагеря. Следующее задание – расположить на исходной карте лагеря карточки с названиями объектов (на русском или немецком языках, в зависимости от подготовки школьников): комната пыток/ das Peinigerhäuschen командный пункт/ die Kommandobehörde, морг/ die Leichenhalle, детский дом/ das Kinderhaus, мастерская/ die Werkstatt, больница/ das Krankenhaus бочка/ die Tonne. Итог занятия – обсуждение полученной информации и впечатлений на «Круглом столе».

Ценностно-смысловые рассуждения школьников приводят их к осмыслению жизненных установок, связанных с самоопределением, пониманием окружающей их повседневности, аккумуляцией ценностей в процессе трансляции опыта других поколений: «я считаю, что каждый школьник нашего города должен знать историю своей Родины, знать, что прошли наши предки» (Тарахович Лиза, 16 лет).

Нацеленность на социальную востребованность молодежной генерации, осознание подростками и молодыми людьми своей «нужности», значимости для общества, «социальный заказ» на молодежную активность дают огромный позитивный импульс освоению ценностей патриотизма, их преобразование в принципы деятельности. Участие студентов в воспитании школьников

обеспечивает преемственность поколений, принятие молодёжью ценностей патриотизма и гражданского самоопределения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абакумова, И. В. Личностный смысл как педагогический фактор и его использование в учебном процессе [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / И. В. Абакумова. – Ростов н/Д, 1989. – 20 с.
2. Ахаян, Т. К. Исследование аксиологических проблем воспитания учащихся [Текст] / Т. К. Ахаян. – Санкт Петербург : Изд-во ЛГПИ им. А.И.Герцена, 1996. – 96 с.
3. Веригин, С. Г. Карелия в годы военных испытаний: политическое и социально-экономическое положение Советской Карелии в период Второй мировой войны 1939–1945 гг. [Текст] / С. Г. Веригин. – Петрозаводск : Изд-во ПетрГУ, 2009. – 544 с
4. Гольденберг, М. Л. Взаимосвязь смысловых и ценностных аспектов в формировании исторического сознания [Текст] / М. Л. Гольденберг // Опыт исследования актуальных вопросов обучения и воспитания в школе и вузе : сб. науч. ст. / М-во образования и науки Рос. Федерации, Федер. Агентство по образованию, Карел. гос. пед. ун-т. – Петрозаводск : КГПУ, 2004. – С. 107–116.
5. Никулина, Т. В. Музей в XXI веке [Текст] : учебное пособие / Т. В. Никулина, С. Г. Ковчинская. – Петрозаводск : ПетрГУ, 2009. – 161 с.

IV. ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ВЫСШЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

УДК 81'243:519.8

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ВЫСШЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Ахмедова Альбина Мустафьевна
Донецкий национальный университет

В современном мире происходит активная информатизация образования. Данный этап информатизации характеризуется переходом к использованию информационных обучающих ресурсов.

Обучение иностранному языку с использованием персонального компьютера, использование интернета, а также применение компьютерных программ и обучающих дисков при обучении иностранным языкам – вот что помогает перенести акцент с различного вида упражнений на активную мыслительную деятельность учащихся, которая требует для своего оформления владения определенными языковыми средствами [1, с 26]. В целом средства новых информационных технологий значительно обогащают образовательный процесс, наполняют его новым смыслом. Применение таких технологий в процессе обучения имеет ряд преимуществ:

1. Индивидуализация обучения включает в себя такие понятия, как уровень сложности изучаемого материала, количество заданий, время, отведенное на выполнение заданий, система оценки, настройки цветовой палитры экрана. Учет возможных параметров индивидуализации в компьютерной системе зависит от того, насколько точно выстроена модель пользователя, а в обучающей системе – модель учащегося.

2. Оперирование большими объемами информации – в одной обучающей программе могут быть представлены как справочные, так и проверочные, игровые и лекционные материалы, задания для самостоятельной работы.

3. Комплексное воздействие на каналы восприятия – при восприятии материала задействованы все органы чувств.

4. Неограниченное количество обращений к заданиям – учащиеся могут возвращаться к каждому заданию столько раз, сколько необходимо для качественного усвоения материала.

5. Немедленная обратная связь – компьютерная программа оперативно реагирует на запросы пользователя.

6. Интерактивность – способность программы вести диалог с пользователем, т. е. реагировать на вводимые пользователем запросы или команды. Интеракция предполагает не только обмен информацией между

участниками коммуникации, но также их совместную деятельность.

7. Адаптивность – это возможность использования комплекса средств для предоставления информации – текста, звука, графики, мультипликации, видео. Такая комбинация позволяет решать следующие важные педагогические задачи: ориентироваться на различные каналы восприятия ученика, варьировать, показывать явления в динамике, включать в программу задания и способы деятельности, выполнение которых невозможно без использования компьютера.

7. Нелинейность – пользователь не имеет возможности получить полное представление о содержании и возможностях программы столь же быстро, как это можно сделать при просмотре учебника.

8. Компьютерное обучение несёт в себе огромный мотивационный потенциал. В присутствии доброжелательного инструктора-машины обучение становится более занимательным [2, с. 301].

Создание искусственной иноязычной среды в процессе обучения иностранным языкам – один из важных проблемных вопросов. С ним в первую очередь связана реализация массового обучения двум из четырех основных видов речевой деятельности: аудированию и говорению (условно-коммуникативному или коммуникативному). Для достижения этой цели используются технические средства обучения [3, с. 78].

Только активные методы обучения, и в их числе метод проектов, могут позволить решить эту дидактическую задачу и соответственно превратить занятия в дискуссионный, исследовательский клуб, в котором решаются действительно интересные, практически значимые и доступные студентам проблемы с учетом особенностей культуры страны и по возможности на основе межкультурного и профессионального взаимодействия.

Говоря о конкретных способах использования возможностей информационно-коммуникационных технологий в обучении английскому языку в вузе, можно назвать:

1. Переписку по электронной почте со сверстниками - носителями языка и изучающими английский язык как иностранный в других странах (современный, живой язык, оперативность информации, возможность изучения другой культуры, получать знания из «первых рук»).

2. Участие в телекоммуникационных международных проектах (повышение уровня владения языком, развитие общего кругозора, получение специальных, необходимых для выполнения конкретного проекта знаний).

3. Участие в телекоммуникационных конкурсах, олимпиадах, тестировании (возможность получить объективную оценку знаний, самоутвердиться, подготовиться к экзаменам, участию в других видах конкурсов и олимпиад).

4. Возможность создания самостоятельных творческих работ (активизация познавательной и творческой активности студентов при разработке электронных презентаций или сайтов для представления результатов проекта).

5. Получение самообразования на курсах дистанционного обучения.

6. Изучение англоязычных сайтов по профессиональной тематике студентов (погружение в среду, освоение специальной лексики)

7. Умение пользоваться языковыми словарями и энциклопедиями, представленными в Интернете.

Информационные технологии способны поддерживать творческую активность специалиста и развивают мышление, умение конструировать, оценивать, рационализировать. Использование новых подходов в образовании – это возможность увеличить эффективность обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вестник Харьковского университета [Текст] : сб. ст. № 379 : Предмет и технологии обучения иностранных учащихся / [редкол.: В. О. Шалаев (отв. ред.) и др.]. – Харьков : Вища школа, Изд-во при Харьк. ун-те, 1994. – 120 с.
2. Краси́ло, Александр Иванович. Хрестоматия по педагогической психологии [Текст] : Учеб. пособие для студентов / Александр Иванович Краси́ло. – М. : Междунар. пед. акад., 1995. – 414 с.
3. Гончаров, Николай Кириллович. Педагогическая система К. Д. Ушинского [Текст] / Николай Кириллович Гончаров. - М. : Педагогика, 1974. – 272 с.

УДК 371.3:378

ПРОЕКТНО-ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН В ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Береснева Марина Анатольевна,

кандидат психологических наук,

соучредитель и руководитель маркетингового направления
Консалтинговой Компании «Комплексные услуги бизнесу»

В настоящее время одной из главных задач высшей школы является подготовка компетентного специалиста, обладающего как знаниями, умениями, навыками, так и свойствами личности, профессионально важными качествами, созвучными духу времени. Проектно-организационные технологии обучения работе в команде над комплексным решением практических задач являются удачной вариацией интерактивных методов обучения, позволяющих сформировать подобные навыки. Суть таких технологий заключается в разработке коллективного решения какой-либо проблемной задачи, в обмене мнениями по поводу сформулированной проблемы и нахождению путей её решения.

Данный метод повышает мотивацию познавательной деятельности, позволяет оптимально сочетать индивидуальные и групповые методы обучения и, как интегрированная и структурированная педагогическая технология обучения, может использоваться на всех этапах образовательного процесса.

Метод проектов позволяет обеспечить рациональное сочетание теоретических знаний и их практическое применение для решения конкретных проблем.

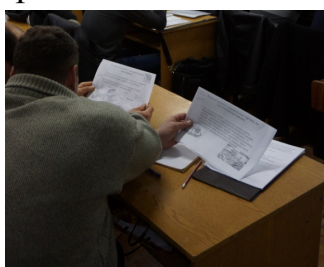
Проектно-командный подход может иметь различные варианты внедрения в современный образовательный процесс. Одному из таких вариантов, который использовался автором в крымских высших учебных заведениях в процессе преподавания курсов «Общая психология», «Экономическая психология» и «Психология управления» посвящена данная статья. В качестве примера, предлагается к рассмотрению проектно-организационная форма интерактивного метода обучения на примере проведения коллоквиума по общей психологии.

За месяц до коллоквиума в процессе подготовки к нему, студенты объединяются в небольшие группы (по 3-4 человека), и проводят как самостоятельное, так и командное научное исследование на одну из 20 предложенных актуальных тем современной психологии. Эта аналитическая работа включает в себя ряд этапов, которые позволяют улучшить навыки логического мышления, более полно раскрыть творческие возможности студентов и стимулировать их к дальнейшей научно-исследовательской работе. На всех этапах данного метода работы активно используются информационные технологии, вовлекая студентов в информационно-образовательную среду.

Первый этап - распределение проектных тем

10-20 проектных тем равномерно распределяются между всеми студентами (одна тема дается группе, состоящей из не более четырех человек). Темы подобраны таким образом, чтобы в процессе коллоквиума, прослушав защиты всех проектных групп, студент смог выйти на новый уровень понимания логики и целостности изучаемой дисциплины. Помимо традиционных тем, например в нашем случае, таких как «Представления о душе в религии, философии и науке», для подготовки дается ряд тем, особенно актуальных в последнее время: «Влияние массы, толпы людей на психологию и поведение человека», «Технологии информационно-психологической войны в 21 веке», «Технологии защиты от психологической манипуляции в медиа-пространстве» и т. п.

При выборе темы во время собеседования со студентами, за месяц до коллоквиума, желательно, прежде всего, учесть тягу каждого из них к углубленному изучению конкретного научного направления. Затем – дать возможность каждому студенту самостоятельно выбрать тему проекта из списка, а потом – совместно с ним, с учетом его индивидуальных предпочтений и места жительства, определить – с кем он может и хочет скооперироваться в процессе совместного научного исследования.



Второй этап - работа над индивидуальным проектом

На втором этапе студенты пишут эссе или реферат по выбранной ими теме. Участникам команды, работающим в одной группе над единой темой, в своих

индивидуальных проектах необходимо осветить разные стороны одного явления.

Третий этап - работа над групповым проектом

Группа студентов, защищающих единую тему, должна коллегиально подготовить целостный мультимедийный продукт (в нашем варианте - мультимедийную презентацию), который и будет коллективно презентовать на коллоквиуме. Если на весь поток студентов приходится 20 презентаций, значит соответственно должно быть подготовлено и прослушано на коллоквиуме все эти 20 коллективных выступлений. Требования к оформлению мультимедийного продукта и критерии его оценивания предварительно рассылаются за месяц в электронном варианте каждому студенту в соответствующей компьютерной программе еще на первом этапе подготовки к коллоквиуму. В варианте проектно-командных технологий, применяемых автором статьи, при работе над совместным проектом студенты самостоятельно распределяют обязанности в своей научно-исследовательской группе, что стимулирует интерактивность занятий, повышает ответственность и степень взаимодействия студентов. Задачей преподавателя в таком случае становится прежде всего создание условий для студенческой инициативы и для их эмоционального и духовного сплочения. Активность преподавателя уступает место активности учащихся, что соответствует новым образовательным стандартам.

Четвертый этап - защита группового проекта



На четвертом этапе уже непосредственно на коллоквиуме проектная группа коллегиально защищает свой совместный продукт. На защиту одной проектной темы отводится порядка 10 минут (что требует от студентов хорошего владения научным материалом и определенной собранности на выступлении), из них: 7 минут предназначены для презентации студенческого мультимедийного продукта и три минуты – для ответов выступающих на вопросы аудитории. Особенностью данной технологии является четкая последовательность студенческих выступлений в порядке упорядочивания и системного раскрытия всех предусмотренных разделов изучаемой дисциплины. Вопросы на защите задаются не только экспертами, но и многочисленной студенческой аудиторией. Таким образом, команды в процессе презентации продукта в первую очередь ориентированы на обратную связь своих коллег-однокурсников, и только во вторую – на оценку экспертов и преподавателей. Обмениваясь информацией, такая форма коммуникации позволяет выступающим погрузиться в атмосферу как научно-исследовательского, так и делового сотрудничества, а также научиться



максимально объективно оценить свои презентационные навыки и спонтанно моделировать определенные поведенческие ситуации. Т. е мы можем говорить о создании на занятии некой модели учебной самоорганизации студентов, непосредственно направляемой и стимулируемой самим преподавателем.

В процессе защиты мультимедийных продуктов применяется мультимедийное оборудование, видеокамера и фотоаппарат, чтобы уже после проведения коллоквиума дать обратную связь студентам о степени сформированности у них конкретных навыков и особенностей проявленных самоорганизационных учебных процессов.

Пятый этап - оценивание проектных работ экспертами

На этом этапе происходит оценивание: 1) индивидуального исследовательского проекта (эссе или реферата); 2) группового исследовательского проекта – мультимедийного продукта (табл); 3) защиты группового проекта (учитывается доклады и ответы на вопросы всех участников группы); 4) участия в дискуссии, широта кругозора, степень глубины и сложности вопросов, который задает каждый студент при обсуждении тем других групповых проектов. Таким образом, в процессе коллоквиума каждый студент получает четыре оценки разных сторон своей учебной деятельности. Желательно этот этап интерактивной формы обучения проводить со вторым преподавателем-ассистентом.

Таблица - Критерии оценивания мультимедийной презентации

Количество баллов	Модули оценивания	Параметры оценивания
70	Содержание презентации	Соответствие целям и задачам научного исследования Логика содержания Научная обоснованность фактов Четкость изложения Объем содержания на слайде
15	Оформление презентации	Логическая последовательность слайдов Единство и разнообразие слайдов Шрифт Цветовое сочетание на слайдах Использование некоторых эффектов
15	Элементы творчества и оригинальность презентации	Присутствие авторских находок и элементов творчества Оригинальность презентации

Шестой этап – стимулирование дальнейшей самостоятельной научно-исследовательской работы



Как правило, на этапе оценивания студенческая научно-исследовательская работа заканчивается. Но в данной технологии существует дополнительный этап стимулирования самостоятельной научно-исследовательской работы. Для повышения

мотивации и заинтересованности студентов в дальнейшем научном поиске совместно с вузовскими библиотекарями в конце коллоквиума проводятся выставка книг по проектным темам с подробным сопутствующим обзором литературы. Весьма любопытно и захватывающе наблюдать, как во время проведения такой выставки студенты вначале неуверенно и немного недоверчиво прислушиваются к рекомендациям библиотекаря, постепенно вовлекаются, словно втягиваясь в пространство научной литературы, затем раскрепощаются, осваиваются и наконец - находя труды конкретных ученых, открывают для себя новые перспективы дальнейших самостоятельных научных исследований.

Выводы

Данный подход позволяет студентам получить знания, благодаря которым они способны не только разбираться в основах изученных дисциплин, но и, успешно взаимодействуя со студенческим и педагогическим коллективом, самостоятельно самообразовываться и профессионально работать по своей специальности в дальнейшем.

Внедрение проектно-организационных технологий обучения работе в команде над комплексным решением практических задач способствует формированию у студентов:

- умений пользоваться различными способами интегрирования информации;
- умений задавать вопросы, самостоятельно формулировать гипотезу;
- умений критически осмысливать полученную информацию;
- умений аргументировать точку зрения и представлять ее;
- навыков работы в команде и в совместном принятии решения;
- навыков согласования своих и чужих точек зрения;
- способности брать на себя ответственность;
- раскрытия творческого потенциала и формирования у учащихся креативных способностей;
- проектного мышления и аналитических способностей;
- коммуникативных компетенций;
- способности к самообучению, что обеспечит успешность личностного профессионального и карьерного роста в дальнейшем.

Внедрение данного подхода в учебный процесс также предъявляет требования и к знаниям и умениям педагога, развивающего такие технологии обучения, а именно к:

- более глубокому системному знанию учебного предмета и его научных основ;
- умению интегрировать и переструктурировать учебный материал;
- умению моделировать в учебном процессе;
- умению организовать самостоятельную работу студентов;
- умению свободно владеть интерактивными методами обучения;
- умению обеспечить благоприятный психологический климат в процессе сотрудничества преподавателя и студента.

Инновационные методы в образовании привели к изменению роли преподавателей, которые стали не только носителями знания, но и наставниками, инициирующими творческие поиски студентов. И если дополнить мысль лучших педагогов позапрошлого столетия [1] о том, что плохой учитель преподносит истину, а хороший - учит ее находить, то в 21 веке настоящий учитель в большей степени должен **вдохновлять на поиски этой истины**.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дистервег, А. Избранные педагогические сочинения [Текст] / А. Дистервег. – М. : Учпедгиз, 1956. – 374 с.

УДК 371.132:378

УПРАВЛЕНЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Бугаева Татьяна Ивановна

кандидат педагогических наук
доцент кафедры инженерной и
компьютерной педагогики

Донецкого национального университета

Введение

Что же такое «модель» и «моделирование»? А. Н. Дахин приводит следующее определение модели: *«Модель – это искусственно созданный объект в виде схемы, физических конструкций, знаковых форм или формул, который, будучи подобен исследуемому объекту (или явлению), отображает и воспроизводит в более простом и огрубленном виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами этого объекта»* [1].

В модели объект упрощается. Абстрагируясь от второстепенного, в ней можно выделить существенные связи и отношения, которые исследуются. В процессе исследования в модели раскрываются новые связи, которые затем переносятся на реальный объект. В этом и заключаются эвристические функции модели. Заслуживает внимания мысль о промежуточном характере модели между чувственным и абстрактным отражением. «Если в теоретическом мышлении, – отмечает В. А. Штофф, – объект выступает главным образом со стороны сущности (общего), а в чувственном образе (включая представления) со стороны явлений (единичного), то в модели объект отражается как единство чувственно-наглядного и абстрактно-мысленного. Благодаря этой диалектике модель становится промежуточным звеном, соединяющим указанные противоположные стороны познания» [2].

С понятием модели связано понятие «моделирование», которое понимают как исследование каких-либо объектов (конкретных или абстрактных) на моделях. В соответствии с определением П. И. Пидкасистого «моделирование – это воспроизведение характеристик некоторого объекта на другом объекте, специально созданном для их изучения. Второй из объектов называют моделью первого» [3]. В основе моделирования лежит определенное соответствие (но не тождество) между исследуемым объектом (оригиналом) и его моделью. Педагогические модели являются моделями мысленными, т.е. идеализированными, которые представляют собой теоретическое представление, которое не изолировано от процесса научного познания, а включено в этот процесс, служит средством познания. Модельное представление в педагогике подобно действительности лишь в определенном отношении, оно становится моделью вследствие того, что отношение адекватности заменяется отношением подобия: благодаря относительной самостоятельности представления человек может соотносить его с предметами, чьим непосредственным образом оно не является.

Модель выбора педагогических решений

Процесс педагогического управления многогранен, но в нем четко просматривается некоторая закономерно определенная процедура, неизбежно повторяющаяся при акте управления.

Процесс начинается с сообщения, сигнализирующего об изменении состояния системы и указывающего преподавателю на появление ситуации, требующей принятия решения: у студента не получается выполнение практического задания, студент не подготовился к занятиям, поступил отчет об аттестации студентов группы – каждое из этих событий может явиться сигналом о необходимости принятия решения.

Под *системой* подразумевается именно *педагогическая система*, под которой будем понимать очень широкий обобщенный класс различных систем: систему – как педагогический процесс, системы образования, системы комплексной организации учебно-воспитательной работы, системы основных принципов обучения, методические системы обучения и т. п. Система представляет собой целостность, которая образует единство закономерно расположенных и взаимосвязанных частей. Системное видение педагогического процесса позволяет четко выделять составные компоненты, проанализировать все разнообразие связей и отношений между ними, квалифицированно управлять педагогическим процессом.

Понятно, что если нет выбора между способами достижения поставленной цели, то проблемы принятия решений вообще не существует. Поэтому необходимость принятия решения всегда предполагает разработку различных способов достижения намеченной цели.

Общепринято модель выбора решения рассматривать состоящей из пяти следующих основных элементов: *стратегий* S_1, S_2, \dots, S_n , *состояний* объективных педагогических условий N_1, N_2, \dots, N_m , *результатов* $R_{11}, R_{12}, \dots, R_{nm}$, *прогноза* P_1, P_2, \dots, P_m и *критерия эффективности* (оптимальности).

Под стратегией понимается определенный вариант плана или линия поведения, которая может быть принята для реализации в практической деятельности, для достижения поставленной цели. В роли стратегий могут выступать в определенной ситуации разные педагогические процессы, посредством которых можно избежать каких-либо непродуманных шагов студента, варианты оптимального плана обучения, проекты построения плана занятия, варианты методических приемов к реализации обучающих моментов и т. п. Нетрудно показать, что во всех имеющих практическое значение случаях формулирование стратегии требует выполнения определенных обучающих действий, часто имеющих длинную технологическую цепочку. Поэтому число сравниваемых стратегий не может быть велико. Оно ограничено ресурсами методов, приемов и средств обучения, педагогических технологий, которыми располагает преподаватель для переработки стратегий, и допустимой величиной запаздывания управляющего воздействия, требующего принятия решения. Таким образом, в формальном акте выбора решения участвуют не все возможные стратегии, а лишь некоторая незначительная часть их. Вообще говоря, нет никакой гарантии, что оптимальная, наилучшая стратегия попала в этот выбор. Существует мнение, что принимаемое педагогическое решение в среднем тем ближе к оптимуму, чем больше стратегий сравнивается при его принятии. Это утверждение справедливо лишь при условии, что вероятность оказаться оптимальной для всех стратегий одинакова. Последнее утверждение равносильно признанию случайного характера отбора стратегий, сравниваемых в модели выбора решений, с чем, конечно, согласиться трудно. В процессе формулирования стратегии она не только уточняется, но и значительно улучшается по сравнению с первоначальными наметками. При этом приходится принимать много частных педагогических решений по отдельным вопросам, отбрасывать заведомо непригодные или худшие стратегии. Иными словами, стратегии, формулирующие в модели выбор педагогического решения, сами отчасти являются результатом выбора. Они уже прошли сито предварительного отбора, осуществленного на качественном уровне при построении педагогической модели. В этом нетрудно убедиться, рассмотрев подробно процедуру разработки вариантов педагогического технологического процесса, разработку системы занятий по дисциплине, плана воспитательных мероприятий и т. п.

Состояния объективных условий в модели выбора педагогических решений представляет собой набор нерегулируемых в рамках данной модели переменных характеризующих те из внешних условий, которые оказывают влияние на результат применения какой-либо из стратегий. В зависимости от решаемой задачи это могут быть психологическая или физическая усталость преподавателя или студента, санитарно-гигиенические условия проведения занятия, наличие или дефицит обучающего времени и т.п. Понятно, что в простейших педагогических ситуациях перечень возможных состояний объективных условий может быть легко установлен. В реальных условиях управления педагогическим процессом установление подобного перечня требует известных усилий по выявлению факторов, оказывающих или могущих

оказать влияние на результаты реализации педагогических стратегий. В итоге, так же как и число стратегий, набор состояний объективных условий оказывается в модели выбора педагогических решений ограниченным нашими возможностями по его выявлению.

Педагогические результаты выступают в виде набора физических характеристик педагогической системы, описывающих состояние, в которое она перейдет после применения стратегий в данных объективных условиях. Ясно, что они не самоочевидны и установить их не всегда удастся с необходимой точностью и полнотой. Кстати, какова же конкретно эта самая «необходимая точность и полнота» априори тоже неизвестно.

Любое решение, принимаемое в процессе управления, требует сопоставления результатов стратегий между собой. Вместе с тем сами результаты представляют собой набор значений параметров, измеряемых в самых разнообразных, преимущественно натуральных единицах измерения, и поэтому прямо между собой несравнимых. Эта особенность результата является следствием многоцелевого характера педагогических систем. *Эффективность обучения студентов* определяется, по меньшей мере, такими показателями, как *объем полученных знаний, понимание изученного, самостоятельность суждений, убежденность в излагаемом, умение применять эти знания с целью решения практических задач; точность, прочность и гибкость умений и навыков, наличие ошибок, их количество и характер; безопасность и комфорт обучения* и т. п. Даже из такого далеко не полного перечня целей обучения не трудно заметить, что они противоречивы. Так, увеличение объема теоретических знаний по предмету может быть достигнуто за счет ухудшения качества умений и навыков (в объеме предоставленного интервала времени на тему занятий, а не на прямую). В свою очередь, улучшение отработки умений и навыков, не всегда приводит к осмысленному теоретическому пониманию изученного материала. Улучшение умений и навыков может быть достигнуто в отдельных случаях за счет уменьшения безопасности их достижения и т. п.

Таким образом, необходимым элементом модели выбора педагогического решения является *критерий эффективности* (целесообразности), посредством которого удастся количественно выразить (в единой шкале) и сравнить между собой результаты применения стратегий. Уже сам факт успешного осуществления выбора в реальных условиях указывает на наличие какого-то интегрального свойства и, следовательно, принципиальной возможности получения единого показателя, определяющего эффективность принимаемых педагогических решений. Таким свойством является суммарная полезность педагогической системы, а её формальным отображением – *функция полезности*. Функция полезности не только учитывает требования всех целей, но и соизмеряет степень достижения их между собой, поэтому, когда удастся ее построить, проблема формирования критерия выбора оказывается решенной.

Однако принципиальная возможность установления функции полезности отнюдь не означает, что ее всегда удастся выразить в явном виде.

Предпочтения, лежащие в основе функции полезности, весьма динамичны в том смысле, что на них неизбежно накладывает отпечаток специфика

сложившейся в данный конкретный момент педагогической ситуации. Меняется ситуация, могут измениться и предпочтения, а следовательно, и функция полезности. Например, при отличном настроении, в хорошо проветриваемом помещении и при достаточном количестве посадочных студенческих мест преподаватель применяет *технология организации групповой учебной деятельности* студентов, а при обратных параметрах такую технологию применить просто невозможно, тем более что разместить студентов в аудитории будет негде. При перечисленных выше отрицательных условиях желательно было бы применить, скажем, *суггестивную технологию обучения*, при которой используются средства психологического воздействия на коллектив, в частности организуется, так называемое релаксопедическое обучение, которое не требует специального оборудования – занятие может проводиться в каких угодно условиях. Известный субъективизм индивидуальных и общественных предпочтений, а также их изменчивость во времени накладывает свой отпечаток на функцию полезности, затрудняя, а часто делая невозможным ее строгое определение. Кроме того, некоторые цели системы, особенно морально-этического плана, не поддаются измерению с помощью стоимостной шкалы. Поэтому критерий эффективности неизбежно лишь приблизительно отражает суммарную полезность педагогической системы. Требования же целей системы, не нашедшие отражения в критерии эффективности, учитываются при принятии педагогических решений в форме ограничений.

Модели оценок – это зависимости, связывающие результат с критерием эффективности. Они как бы «переводят» конкретные значения параметров, определяющих состояние системы, в величины педагогических показателей. Важной особенностью моделей оценок является их жесткая связь с конкретной педагогической ситуацией. *Одни и те же результаты в различных условиях могут иметь самые различные обучающие последствия.* Так, неправильное решение студентом практической задачи на обычном занятии не приведет к серьезным последствиям. Если же такое неверное решение будет реализовано тем же студентом, но на ректорской контрольной работе, то это может привести к неудовлетворительной зачетной оценке за семестр.

Попытки, предпринятые для нахождения общих закономерностей построения моделей оценок и их модификаций, применительно к тем или иным конкретным задачам управления педагогическими образовательными процессами, показали, что *они оказываются весьма сложными*, и даже приближенные расчеты на их основе – очень трудоемкими. *Чрезвычайная сложность моделей оценок приводит к тому, что их форма и содержание в основном определяют как объемы и состав входной информации, так и методы реализации всей педагогической модели.*

Обычно от момента принятия педагогического решения до его реализации проходит более или менее продолжительное время, поэтому однозначно определить состояние объективных педагогических условий удастся далеко не всегда. В этих случаях теория принятия решений рекомендует выбирать стратегию, обеспечивающую экстремальное значение сумме педагогических оценок всех возможных результатов, взвешенных по вероятности

возникновения соответствующих педагогических состояний объективных условий. Эти вероятности и есть пятый структурный элемент педагогической модели, называемый еще *прогнозом* [4].

Именно незнание вероятностей состояний объективных условий обычно имеют в виду, когда говорят о неопределенности, возникавшей при выборе педагогического решения. И это вполне справедливо применительно к педагогической модели.

Вместе с тем выше было показано, что в силу ограниченности дидактических принципов, методов, форм и средств, необходимых для установления возможных педагогических стратегий, состояний объективных условий, критерия эффективности и педагогических оценок последствий применения стратегий, наши знания о них также не полны. Иными словами, в отношении любого из элементов акта выбора решения в реальной педагогической ситуации имеется некоторая неопределенность. Однако в модели находит отражение лишь неопределенность, связанная с прогнозом. Объективно существующая неопределенность относительно других элементов акта выбора решения в педагогической модели никак не отражается. Преодоление данной неопределенности осуществляется на стадии построения модели, в процессе формализации реальной дидактической или воспитательной ситуации. Нетрудно убедиться, что абсолютному большинству актов принятия решений в педагогике свойственна высокая степень неопределенности. В силу названных причин педагогическая модель всегда бывает лишь весьма грубым приближением к реальной учебной деятельности. При этом даже укрупненная оценка степени соответствия модели ее прообразу оказывается невозможной.

Выводы

Моделирование в соответствии с логикой педагогического взаимодействия между преподавателем и студентами является первой стадией коммуникации. Моделирование педагогом предстоящего взаимодействия со студентом определяет:

- *постановку педагогической задачи;*
- *выбор способов и методов ее решения;*
- *отделение коммуникативной задачи;*
- *конкретное моделирование общения и управления.*

Главным элементом моделирования управленческой деятельности преподавателя в процессе обучения студентов является *предвидение* возможной обучающей цепочки, психологической атмосферы, выбор средств, методов достижения как дидактических, так и воспитательных целей. Это в свою очередь определяет педагогические аспекты взаимодействия, позволяет преподавателю представить свое коммуникативное и управленческое поведение и эмоциональное состояние.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дахин, А. Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и... неопределенность [Текст] / А. Н. Дахин // Педагогика. 2003. № 4. С. 21–26.
2. Штофф, Виктор Александрович. Гносеологические проблемы моделирования [Текст] : автореф. дис ... д-ра филос. наук / В. А. Штофф . – Л., 1964 . – 32 с.
3. Педагогика [Текст] : Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П. И. Пидкасистого. – М. : Педагогическое общество России, 2009. – 576 с.
4. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии [Текст] : Учеб. для студ. высш. и сред. учеб. заведений / Под ред. С. А. Смирнова. – 4-е изд. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 512 с. – ISBN 5-7695-0599-0.

УДК 37.011.33:281.96

ПРАВОСЛАВНЫЙ ПОДХОД КАК РЕСУРС ИННОВАЦИОННОЙ ПОЛИТИКИ В СОВРЕМЕННОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Губернаторова Лариса Ивановна,

кандидат педагогических наук,

доцент кафедры общей и теоретической физики

Педагогического института Владимирского государственного
университета им. Александра Григорьевича и Николая

Григорьевича Столетовых

Даведьянова Нина Сергеевна,

кандидат педагогических наук,

доцент кафедры педагогики

Педагогического института Владимирского государственного
университета им. Александра Григорьевича и Николая

Григорьевича Столетовых

В настоящее время образование превращается в один из источников самых ценных стратегических ресурсов – человеческого капитала и культуры, что, в конечном счете определяет общий уровень развития общества. Ведущим принципом современной российской педагогики, реальной силой обновления всей системы образования и гарантом эффективности социально-экономических процессов в обществе становится инновационность.

Обычно под **образовательной инновацией** понимается:

- создание, освоение, использование и распространение нового содержания;
- создание новых образовательных и воспитательных моделей;

- создание новых технологий переноса уже существующей культурной традиции в иную, более современную ситуацию.

Наибольшие усилия современных педагогов были сосредоточены на первых двух направлениях, когда создавались совершенно новые образовательные и воспитательные технологии и разрабатывалось новое содержание педагогической деятельности. Главной особенностью являлось то, что вектор данных исследований был связан с разрывом преемственности с предыдущими воспитательными подходами доперестроечной России. Однако опыт внедрения многочисленных инноваций, разработанных в чуждом российскому менталитету ключе, показал, что они привели во многом к разрушению школьных и вузовских устоев, к снижению результативности в образовательной и воспитательной деятельности.

Именно поэтому начинает по-новому осознаваться актуальность инноваций третьего типа: **перенос уже существующей (доказавшей свою жизнеспособность) культурной традиции в современную ситуацию.** С этих позиций важно выявить новое педагогическое звучание уже существующей культурной традиции, еще не полностью отражённое в современной культуре и современном педагогическом опыте.

Сегодняшняя светская педагогическая модель обобщённо выражает цель современного воспитания в основном как самосовершенствование, самоактуализацию и адаптацию к жизни в обществе. Подобная постановка цели позволяет отождествлять процесс воспитания с процессом социализации (т.е. воспитание для жизни земной). Православная педагогика не отвергает данный постулат; более того, он напрямую связан с христианским пониманием дарованного Богом человеку таланта, который нельзя зарывать в землю. Но христианская концепция гораздо шире светского понимания. *Задача развития социальных сил личности придаёт новый смысл для развития её индивидуальных способностей: нужно развивать личность не для неё самой, но для социального целого, поскольку только в обществе, в социальном общении с другими развиваются и находят применение индивидуальные особенности каждого человека.*

В то же время конечной целью православного воспитания является признание того, что человеку надлежит не «развиться и реализоваться», а спастись для жизни вечной. Соответственно, тезаурус (система понятий) учения о спасении и является методологической основой всех категорий и понятий православной педагогики.

Принципиально важное отличие концепции православного воспитания связано ещё с одним теоретическим положением: признание православной педагогией вселенской катастрофы – грехопадения прародителей - и святоотеческое понимание о возможных состояниях человека:

- естественном (до грехопадения);
- неестественном (ниже естественного), падшем состоянии;
- выше естественного (с приобретением Богоподобия).

Отсюда выводятся и **задачи** православного образования и воспитания:

- *помощь в осознании повреждённости Образа Божьего в человеке;*

- *сотрудничество школы с Церковью в исправлении повреждённого Образа Божьего в человеке.*

В силу указанных причин весьма различны исходные представления о социализации и социальном служении гуманитарного и православного подходов:

Предмет сравнения	Гуманистическая педагогика	Православная педагогика
Равноправие и иерархичность	Игнорируется иерархичность отношений взрослого и ребёнка (педагога и студента), равноправные и равнозначные отношения. Педагогика сотрудничества на паритетных началах воспитателя и воспитанника.	Признание естественного неравноправия, обусловленного разницей физических, психических, интеллектуальных способностей; отношение к воспитателю как старшему, опытному, мудрому наставнику, умеющему научить.
Толерантность и терпимость	Понимание толерантности как принятие любого мнения и его уважение. Признание субъективной истины; релятивизм.	Человек проявляет терпение исходя из любви к человеку, не отождествляя его с греховными поступками.
Характер поведения	Человек, делающий себя сам, вынужден защищать своё право быть таким, каким он хочет быть («права ребёнка», «права человека»)	Человек пытается увидеть Божий замысел о себе и реализовать его
Иерархия: педагог - ученик	Помощь воспитаннику с учётом его индивидуальных способностей	Создание таких условий, чтобы в формировании личности возобладали духовно-здоровые тенденции

В православном подходе также меняются приоритеты по сравнению со светскими образовательными учреждениями. На первый план выступает воспитательный аспект любой образовательной области. При этом возникают и совершенно особые задачи:

1-ая задача – *подвести к осмыслению онтологических понятий: Бог, Церковь, мироздание, красота, жизнь и смерть и т. п. Решение этой задачи позволит обрести целостное мировоззрение, показать за видимым невидимое, Божие.*

2-ая задача – *познакомить с наукой о человеке и понятиями: природа человека, истинное призвание, творчество, добродетель, грех, молитва, пост, покаяние и др.*

Воспитательное действие здесь обеспечивается духовно-нравственным компонентом содержания учебного материала.

Каждый православно-ориентированный преподаватель вуза обязан искать нравственную составляющую в той науке, которую он преподаёт. И через

точные и гуманитарные науки воспитанники (студенты) могут открывать для себя закономерности, лежащие в основе мироздания, как свидетельства сотворённости мира и Божьего присутствия в нём.

Естественнонаучный блок учебных предметов

Этот блок представляет собой неотъемлемую часть православного воспитания и православного вероучения. Уже в античной Греции понимали, что невозможно построить правильное учение о природе нравственно-этического и морального поведения человека, т.е. формировать ценностные установки человека, не зная, как устроен мир, земля, вселенная, каково место человека в космосе и какова их связь с принципами, которые управляют Вселенной. Именно через своё творение – природу, Бог открывается людям. Изучая природу, человек обнаруживает сокрытого Творца так, как мы видим поэта за словами стихов, или художника - за игрою красок. По словам известного физика Блеза Паскаля, «природа такова, что она всюду постоянно открывает Бога».

При этом преподавателю-естественнику необходимо решить следующие педагогические задачи:

- *формирование убеждения в сотворённости природы путём целенаправленного изучения соответствующих природных фактов (антропный принцип);*
- *разрушение мифа о непримиримости науки и религии;*
- *формирование убеждённости в возникновении научного метода познания как дара христианства человечеству;*
- *формирование системы знаний по естественнонаучной апологетике.*

Гуманитарный блок учебных предметов

Блок гуманитарных дисциплин, в первую очередь, должен быть носителем благовестия, проповедью о Христе. И здесь встреча с миром культуры отнюдь не означает простого сотрудничества и взаимообогащения. Истинное призвание культуры, с точки зрения православного

подхода, – возделывать души людей, в том числе и собственные, восстанавливая искажённый грехом образ Божий в человеке. Поэтому профессиональное образование призвано не только передавать информацию, но и возгревать в воспитанниках устремлённость к Истине, подлинному, нравственному чувству, любовь к ближним, к своему Отечеству, его истории и культуре. В этом случае в процессе обучения необходимо рассмотрение таких тем и проблем, как:

- *мировоззрение человека в контексте исторической эпохи;*
- *смысл жизни человека;*
- *Евангелие – путь преображения мира;*
- *свобода и нравственная ответственность человека;*
- *достоинство обыденного человеческого существования;*
- *православный образ жизни;*
- *добродетель и грех в жизни человека;*
- *духовно-нравственные традиции православной семьи;*
- *добро и зло в русском фольклоре;*

- национальная самобытность русского народа;
- духовно-нравственные и психосоматические последствия человеческого греха (табакокурения, наркомании, сквернословия и пр.);
- телесные и психические болезни человека – результат бездуховного существования и отсутствия покаяния;
- духовный смысл человеческого страдания;
- эсхатологические представления в православной культуре;
- жизнь земная – приготовление к жизни вечной;
- классическая культура как носительница высших духовных ценностей;
- духовные светочи русской культуры;
- христианская цивилизация и современный мир;
- гуманистические и христианские ценности в современном мире: общее и особенное;
- «Зорко одно лишь сердце» (А. де Сент-Экзюпери);
- культура межнационального общения в христианском миропонимании;
- подлинная культура – путь восстановления Образа Божия в человеке;
- безбожие - преграда человеку на пути к истине;
- Симфония государства и Церкви в устройении современного общества;
- православное понимание гражданственности и патриотизма;
- «Годовой круг» православного календаря.

Таким образом, объектом духовно-нравственного воспитания в православной педагогике, в первую очередь через гуманитарный блок предметов, является **сердце** воспитанника, а целью – **научение сердца любви**. Гуманитарное образование направлено «на возвышение сердца» (И. Г. Песталоцци) как центра духовной жизни.

«Любить вообще, – пишет протоирей И. Базаров, – так близко сердцу человека, так естественно для его природы. Но как любить, уметь любить – это задача жизни».

В то же время современный педагог работает в условиях совсем иных, чем в тех, в которых приходилось работать ранее. Сейчас от него требуется способность говорить языком современного человека, помогать в разрешении самых сложных проблем, которые ставит окружающая действительность. Налицо проблема перевода. Вырабатывать умение говорить реалистическим языком, понятным для светского человека, о проблемах вечности и духа, используя ясные доводы и примеры – одна из насущных задач духовного просветительства в рамках **инновационной деятельности** православно-ориентированного педагога, что и представляет инновационное поле современного образовательного процесса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Концепция молодёжного служения Русской Православной Церкви [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http:// www.altai-eparhia.ru /eparhia/otdel/ molod/ dejatelnost / ?ID=6226](http://www.altai-eparhia.ru/eparhia/otdel/molod/deyatelnost/?ID=6226).

2. Сборник пленарных докладов XV Международных Рождественских образовательных чтений [Текст] / В. Л. Петрушина, В. Л. Шленов, Отдел религиозного образования и катехизации, Русская Православная Церковь. – М. : Просветитель, 2007. – 287 с.
3. Сборник пленарных докладов XVI Международных Рождественских образовательных чтений [Текст] / Отдел религиозного образования и катехизации, Русская Православная Церковь. – М. : Отд. религиоз. образования и катехизации Рус. Православ. Церкви : Рос. православ. ун-т св. ап. Иоанна Богослова, 2008. – 258 с.
4. Сурожский, А. Человек перед Богом [Текст] / Митрополит Антоний Сурожский. – М. : Практика, 2006. – 348 с.

UDC 811.111:371.68

VIDEO RESOURCES IN TEACHING ENGLISH

Зубрилова Юлия Васильева,

старший преподаватель кафедры иностранных языков
Донецкого национального университета экономики и торговли имени Михаила
Туган-Барановского

Масюк Лилия Николаевна

старший преподаватель кафедры иностранных языков
Донецкого национального университета экономики и торговли имени Михаила
Туган-Барановского

Introduction

The problem of teaching a foreign language has always been a relevant one. Both foreign and domestic scientists have been dealing with this problem. But it still needs improvement and development. Video as a listening tool can enhance the listening experience for our students. We very rarely hear a disembodied voice in real life but as teachers we constantly ask our students to work with recorded conversations of people they never see. This is often necessary in the limited confines of the language school and sometimes justifiable, for example, when we give students telephone practice. However, we can add a whole new dimension to aural practice in the classroom by using video.

Review of Literature

Such scientists as G. Cherednichenko, L. Shapran, L. Kunytsia have been studying the question of using video resources as one of the most innovative means in the modern process of teaching, criteria of choosing video and stages of video-class organization.

Objectives

The objective of the article is to show the importance of using video in the process of teaching English.

Content

Good listening skills are vital in oral communication where listening and speaking are both required. Students must be taught to listen to English with confidence in their ability to understand and adequately respond, to become involved and active listeners. Sooner or later they will be involved in a range of listening situations for which they should be prepared. Video is probably still not as much or as inventively used in ELT, let alone ESP, as it might be. Many teachers find that video provides considerable benefits in English language teaching and learning, and they are absolutely right. The advantages of using video that may be expected are: learners think that video itself is engaging and appealing; students can see and hear a 'complete speech event', which includes not only language, but also body language, cultural aspects and situational factors, such as the age and personality of the people speaking; the visual element makes the language understudy more memorable; the contextual information provides cross curricula approach in teaching. Video also stimulates the student's imagination and can lead to follow-up activities.

First of all, teachers should realize that it is more effective to use 10 minutes of video every week than 40 minutes every month. Video as a listening tool can enhance the listening experience for our students. We very rarely hear a disembodied voice in real life but as teachers we constantly ask our students to work with recorded conversations of people they never see. This is often necessary in the limited confines of the language school and sometimes justifiable, for example, when we give students telephone practice.

Is video better suited to one stage of a lesson rather than another? With materials designed to highlight language items, we have an indication of how materials designers approach the question of video's role in the lesson. We will look at this in relation to the traditional stages of a language lesson, presentation, practice, reinforcement, and to the elicitation stage some teachers introduce before presentation.

Video for elicitation. There are times when you want to encourage talk within the classroom group, with students drawing on their own language resources to express thoughts they want to communicate. There are also times when you need to find out how much your students know or can do with language. You may have a new group for whom you have to work out a syllabus, or you may want to check to see whether a revision session is necessary or not. For all of these reasons you may want to hear your students talking with as little prompting as possible from you. Students often find that their ability to produce language which is appropriate for a particular situation is less than they had expected. The technique of getting them to supply the missing dialogue after a silent viewing of a scene provides a good opportunity for you and them to find out what language they have at their command and how flexibly they can use it. When this is your purpose you might use a short sequence for as little as five or ten minutes at the beginning of a lesson.

Video at the presentation stage. In a sense all video material is presenting examples of language. We use the term here in the language teaching sense of the presentation of new language items which will be the focus for the next unit of work. How appropriate is video for this stage of a unit? In language teaching we are

accustomed to using dialogues which present very restricted examples of language. This is acceptable in the textbook, and can even be made to work on audio, but it is more difficult when we can see real people in a real setting on video. The scene looks awkward and unconvincing if the language is so controlled and repetitive that the interaction becomes quite unnatural. Because of this the language in video materials, even for elementary level, tends to be a little more varied than it would be in the textbook. A teacher with a video machine in the classroom has the choice of when to use video material and could for example use a sequence with an appropriate setting to establish a context before new language items are introduced. Video used for reinforcement. This is a good use of video because it capitalises on video's naturalism to present more realistic examples of language, and the visual support video offers can lighten the additional language load.

There are many things we can do with the clips. All activities, involving video, may be divided into 3 categories: 1) before viewing – activities you can do with the students before they watch video to raise their interest and make them more involved in what they are about to see; 2) viewing the video – watching the video in different ways; 3) follow-up – activities you can do with students after they have seen the video.

Before viewing activities:

1. Brainstorming. Brainstorming can help to stimulate the student's interest in watching video. To do this you can write the topic on the board, and write 'What we know' and 'Questions we have' in two circles. Student can then watch video to find out if «What we know» is correct and to find answers to their questions.

2. Student research. A few days or a week before watching the video the teacher tells what topic it will be about. Students are asked to do some research on this topic by interviewing people, asking family, friends or other teachers, looking through books, magazines, newspapers, encyclopedias, etc.

Viewing the video activities:

1. Finding differences. You may ask the students to focus on the differences that the video presents. To guide them in this, you could give them some headings: «What people wear» «What objects / places are different» etc.

2. Half the screen. If you put a piece of card over half of the screen you can ask students to predict what is happening in the other half.

3. Language search. To focus the student's attention on the authentic language used in the video ask them to find words / phrases people use to express regrets / surprise sorrow, etc...). You can also write some key words from the video in the mother tongue and ask students to find English equivalents. Students may be asked to complete the sentences, written on the board by the teacher or to fill in the missing words from the video.

4. No picture and no sound techniques. The first time you play the video, you can play only the sound, turning the brightness and contrast down. You can ask the students what they think the people is happening, where the people are, what they look like, etc. Alternatively, you can show only the picture and ask students what they think the people are saying.

5. Pausing. Press the button 'pause' for asking students what has just happened or what they think will happen next.
6. Search for information. Write some questions on the board and aim students at searching the answers in the video.
7. Visual skimming. Visual skimming is a way of playing the definite extract so that they can get the general idea of what it is about. After that you may discuss what they think happened in the video and what they hope to hear and see when you play the same episode for the second time. For doing this activity you have to play the extract on 'fast forward cue', as it runs at double speed with no sound.

Follow-up activities:

1. Project work.

The plot of the video can be used as a starting point for project work. If, for example, the students have watched the video about environmental problems, they could investigate local problems and make a poster 'How to keep our town clean and tidy'.

2. Role-play.

Video provides good opportunities for role-playing. There exist several possibilities. The teacher can ask students to act an episode from the video in their own words; prepare and act out a similar episode; to complete the episode or change it using their own ideas.

So, video is great bonus for classroom work and after working with video for a short while any teacher will be able to invent his own interesting ways of exploiting it. For example *split viewing*: some students see and hear a sequence; others only hear it. A variety of activities can then follow based on an information-gap procedure. *Vision On / Sound Off* – students view a scene with the sound turned off. They then predict the content of the scene, write their own script and perform it while standing next to the television. After the performances students watch the scene with the sound on and decide which group was the funniest or the nearest to the original. This is a good fun exercise. *Observe and Write* – students view a scene (this always works better if there is a lot happening) then write a newspaper article on what they have witnessed. *Video Dictogloss*: this follows the dictogloss method of dictation and can easily be adapted to video. Students watch the scene a few times and write the main words and short phrases that a particular character says. Each group is given a character and is encouraged to listen and exchange information, this usually works better if there are two characters in the scene. Working with someone from a different group, they then write the script for the scene, incorporating both characters. As they will not have managed to write down the whole script from the listening exercises they will have to use their imagination and fill in the gaps. This gives them an excellent opportunity to work on grammar. *Watch and Observe* – this is a good lesson for lower levels because students only have to focus on a minimum of spoken dialogue. Students watch a scene from a film which has lots of things that they can see and therefore write in their vocabulary books. You can teach and test your students' vocabulary by asking a series of true/ false questions and asking them to put a series of events in order. *Video as a Listening Tool - Pronunciation* – in some listening exercises we must concentrate on specific dialogue to enable our students to

learn. It is necessary to challenge them to listen when dealing with features of pronunciation.

Once you've found a video sequence you could use to present specific language items, you then have to decide when you will introduce it in your teaching of a unit. There are several possibilities: it could be used to present language – either for the introduction of new areas of language or to supplement what has been taught by other means and methods; it could be used to check whether students are already familiar with the language and can use it confidently, to help the teacher diagnose problems; it could be used to stimulate learners to produce the language themselves through role-play or discussion. You do not always have to have a specific link to other items on the syllabus. Some sets of video material are self-contained and come with their own activities: a serial story, a training series for management skills, a set of business meetings. Any of these could create their own regular slot on the timetable: a Sherlock Holmes story once a month, perhaps, or a weekly session for the Business English group to view the next episode of *Bid for Power*.

Conclusions

We would like to point out that video is a good medium to use for extensive listening. It is not however so well suited to an intensive, detailed study of spoken language. The present generation of videocassette machines does not respond speedily or accurately to the stop, rewind, replay sequence you go through in intensive listening to identify every word. There is the added irritation of having the picture interfered with and the screen takes a moment to settle down after a restart. If you want your students to listen intensively to a dialogue, don't do it on video. The ideal would be to have the soundtrack on an audio cassette. Then, after using it on video, any intensive listening tasks could be carried out on audio. Where this is not possible, it is best not to attempt intensive listening. You don't need to treat every dialogue in the same way anyway, so keep that kind of work for audio materials and try to use video for the work it is best suited for.

LITERATURE

1. Основы методики преподавания иностранных языков [Text] : [учебник для институтов и факультетов иностранных языков / И. М. Берман и др.] ; под. ред. В. А. Бухбиндера, В. Штраусса. – Киев : Вища школа, 1986. – 334 с.
2. Зимняя, И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке [Text] / И. А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1985. – 160 с.
3. Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению [Text] / Е. И. Пассов. – М. : Просвещение, 1985. – 208 с.
4. Рогова, Г. В. Методика обучения иностранным языкам [Text] / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. – М. : Просвещение, 1991. – 201 с.
5. Педагогика [Text] : учеб. пособие для вузов / под ред. Ю. К. Бабанского. - 2-е изд., доп. и перераб. – М. : Просвещение, 1988. – 479 с. – ISBN 5-09-000438-2.
6. Коростелев, В. С. Сущность процесса формирования лексических навыков при коммуникативном методе обучения говорению [Text] / В. С. Коростелев //

Проблемы коммуникативного метода обучения иноязычной речевой деятельности : Сб. статей / Редкол.: Е. И. Пассов (отв. ред.) и др. – Воронеж : ВГПИ, 1980. – 221 с.

7. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность [Text] / А. А. Леонтьев. – М. : Просвещение, 1969. – 214 с.

УДК 37.012

ПРИНЦИПЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ В СИСТЕМЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ

Коляда Михаил Георгиевич,
доктор педагогических наук, профессор,
заведующий кафедрой инженерной и
компьютерной педагогики
Донецкого национального университета

Введение

Педагогическое проектирование – это предварительная разработка основных деталей предстоящей деятельности студентов и педагогов.

Термин «проектирование» пришел в педагогику из технического знания. Там он означал создание опережающей проекции того, что затем будет сделано в натуре. Проектирование позволяет оптимизировать деятельность преподавателя. Педагогическое проектирование является функцией любого педагога, не менее значимой, чем организаторская, гностическая (поиск содержания, методов и средств взаимодействия со студентами) или коммуникативная. Благодаря проектированию учебно-воспитательный процесс становится технологичным.

Проектирование педагогических систем, процессов или ситуаций – сложная многоступенчатая деятельность. Выделяют три этапа (ступени) проектирования [1]:

I этап – моделирование;

II этап – проектирование;

III этап – конструирование.

Педагогическое моделирование (создание модели) – это разработка целей (общей идеи) создания педагогических систем, процессов или ситуаций и основных путей их достижения.

Педагогическое проектирование (создание проекта) – дальнейшая разработка созданной модели и доведение ее до уровня практического использования.

Педагогическое конструирование (создание конструкта) – это дальнейшая детализация созданного проекта, приближающая его для использования в конкретных условиях реальными участниками воспитательных отношений.

Формы педагогического проектирования – это документы, в которых описывается с разной степенью точности создание и действие педагогических систем, процессов или ситуаций.

Принципы педагогического проектирования и деятельностный подход к его организации

Теоретической основой проектирования учебных задач служит деятельностный (как универсальный объяснительный и проектировочный принцип) и личностно-ориентированный подходы к обучению, а также теория поэтапного развития мышления.

Методологической основой проектирования учебных задач является моделирование проекта. Моделирование, как известно, – это разработка общей идеи или цели и основных путей ее достижения. Дальнейшая разработка созданной модели и доведение ее до уровня практического использования называется *проектированием*. Формой педагогического проектирования является документ, в котором описываются создание и действие педагогической системы. В современной системе образования используются две формы проектирования: *концепция* (совокупность положений, необходимых для практического воплощения идеи); *план* (рабочий документ, в котором дается перечень мероприятий, порядок и место их проведения).

Опираясь на теорию и практику проектировочной деятельности, выделим *общие принципы педагогического проектирования*:

1) *принцип человеческих приоритетов*, т. е. ориентация на человека как на участника педагогического процесса или ситуации. При этом в качестве правил для педагога могут служить следующие указания: подчиняйте проектируемые процессы и ситуации реальным потребностям и возможностям личности студента, не навязывайте жестко выполнение учебных целей;

2) *принцип диагностического целеполагания*, позволяющий в процессе проектирования организовать обучение как предсказуемое, достоверное и целенаправленное взаимодействие субъектов образования. В этом направлении педагогу могут служить рекомендации: при постановке целей обучения опирайтесь на реально выявленные параметры личности студента, вырабатывайте совместные цели и способы их достижения;

3) *принцип саморазвития* означает создание динамичных и гибких проектируемых систем, процессов, ситуаций. Здесь педагогу помогут следующие указания: разрабатывайте легко заменимые модели, проекты процесса обучения, которые подвергаются модернизации и коррекции. Проекты обучения должны создаваться также для многократного использования.

Подтверждая принцип человеческих приоритетов, В. В. Сериков изложил также гипотетические *закономерности* проектирования личностно-ориентированного образования:

– в отличие от проектирования традиционного обучения, где предметом проектной деятельности является фрагмент содержания обучения (специально структурированный учебный материал и способ его усвоения), в личностно-

ориентированном образовании элементом проектирования становится «событие в жизни личности», которое составляет реальный жизненный опыт;

- проектирование обучения становится совместной деятельностью субъектов обучения;

- стирается грань между содержательным и процессуальными аспектами обучения, т. е. процесс учебного взаимодействия становится источником личностного опыта человека [2].

Исходя из требований преемственности, систематичности, последовательности, перспективности и актуальности проектируемой системы действий педагога, был избран комплексный подход к проектированию учебных задач. Примером проектирования традиционной системы учебных задач на основе *целеполагания* (с элементами инновационных технологий обучения) служит система педагогических упражнений для преподавателей, разработанная Д. Толлинговой и Д. Голоушовой. Она основана на решении проблемных педагогических задач, а в качестве пособия используется набор рабочих листов с заранее подготовленными заданиями (дидактическими модулями). Исследователи утверждают, что преподаватель должен так же сознательно и целенаправленно учиться проектировать учебные задачи, как и обучаться всем другим педагогическим умениям. С учетом данного требования этими авторами и был разработан проект по подготовке преподавателей умению оценивать когнитивную требовательность учебных задач и целенаправленно составлять их [3].

Специфика процесса проектирования учебных задач основана на том, что в нем конструируется и осуществляется педагогический процесс, гарантирующий достижение поставленных целей. Таким образом, эффективно действует механизм целеполагания. В этой связи видится целесообразным в структуре педагогического проектирования выделить следующие действия по целеполаганию: *постановка целей, их уточнение, полная ориентация педагога и студентов в ходе обучения на поставленные цели, направленность целей субъектов образования на успешное достижение оптимальных результатов взаимодействия в педагогическом процессе, оценка результатов в соответствии с начальными целями, коррекция целей и целостного процесса обучения*. В контексте проектирования учебных задач осуществляется взаимосвязь двух основных компонентов целеполагания: *общее целеполагание*, определяемое государственным стандартом, и *целеполагание учебной дисциплины*.

Анализ исследований в области систематики задач и таксономии целеполагания (Б. Блума, В. Я. Ляудис, Р. Н. Сенаторовой, Д. Толлинговой) позволяет выделить в традиционной системе (таксономии) *целеполагания* шесть групп:

- мнемонического воспроизведения данных;
- простых мыслительных операций;
- требующее сложных мыслительных операций с данными;
- требующее сообщения данных;
- направленное на творческое мышление;
- рефлексивного характера.

С опорой на систему целеполаганий и на возможности разнообразного внедрения целей всех ступеней сложности в обучении была предпринята попытка структурирования педагогического процесса в контексте личностно-ориентированного целеполагания. В соответствии с адаптацией личностно-ориентированного обучения в традиционной системе образования видится целесообразным внедрение следующей классификации групп целеполагания: научно-познавательные; практико-преобразовательные; ценностно-ориентационные; рефлексивно-коммуникативные; целеполагания творческого характера.

Рассматривая проблему проектирования учебных задач с позиции принципа *природосообразности*, важно определить особенности возможностей обучающихся в различные возрастные периоды. К примеру, в педагогической психологии выделены четыре этапа формирования познавательных действий в обучении: мотивационный и ориентировочный, предметно-практический, внешних и внутренних действий. При этом в системном проектировании учебных задач необходимо учитывать тот психологический факт, что познавательная деятельность развивается по мере изменений личности. Данное положение вытекает из закономерности – процессы памяти и мышления имеют различные формы реализации: предметно-практическую, образную и словесно-логическую. Три формы познавательной деятельности связаны между собой генетически – словесно-логическое мышление основывается на предметно-практическом и образном. Система учебных задач в процессе проектирования соответствует формам развития познавательной деятельности студентов. Выделяют предметно-практическое или образное мышление, а также словесно-логическое мышление и память.

Проектирование учебных задач ориентировано на личностный подход в образовании, поэтому главной задачей выступает обеспечение комфортных, бесконфликтных и безопасных условий развития личности обучаемого, которые обеспечат реализацию природных возможностей индивидуального свободного и творческого развития участников педагогического процесса в условиях субъект-субъектных взаимоотношений.

В проектировании учебных задач акцентируется проблема формирования творческих качеств личности. Поэтому возникает потребность в изучении вопроса структурных компонентов личности в сочетании с творческой самореализацией студентов и одновременного усвоения ими культурно-исторических достижений человеческой цивилизации. К примеру, А. В. Хуторской разработал технологию реализации личностного потенциала обучаемого, истоки которой заложены в педагогике ТРИЗ (теория решения изобретательских задач) Г. С. Альтшуллера. Данная технология включает три уровня деятельности «изобретателя»: 1) решение частной задачи; 2) решение общенаучной проблемы; 3) решение социально-технической или общечеловеческой задачи. Деятельность преподавателя при этом включает составление программы занятий (системы заданий) по учебной теме таким образом, чтобы для каждой учебной задачи существовали более сложные. Студенты, таким образом, имеют возможность переходить на более высокий

уровень познания постепенно от частнопредметного к общепредметному или метапредметному. Так, любая из тем, представленных в учебных программах, усваивается на уровне, наиболее отвечающем личностному потенциалу обучающегося.

Педагогическое проектирование приобрело в современном образовательном пространстве широкое распространение. Оно постоянно совершенствуется и обретает новые качества и характеристики: конструктивность, концептуальность, плановую и проектную деятельность педагогов, диагностичность и возможность педагогической коррекции.

Обобщая результаты анализа проблем целеполагания, теории учебных задач и педагогического проектирования, необходимо отметить, что в основе проектирования учебных задач в контексте целеполагания лежат проектировочные умения и навыки педагога (проектировочная деятельность выступает здесь как искусство) в виде этапов проектирования, принципов проектирования учебных задач, при этом учебная задача выступает как проективная дидактическая единица, а система учебных задач проектируется с учетом всех уровней целеполагания.

Результатом методологической проработки вопросов проектирования выступает модель деятельности проектирования, представляемая обычно либо в виде онтологической схемы, либо, что более близко педагогике, в виде алгоритма деятельности (действий, процедур) проектирования. Причем образцы подобных алгоритмов могут быть заданы на разных уровнях. Так, например, В. И. Гинецинский предлагает обобщенный алгоритм проектирования педагогической системы, а в теории планомерного формирования умственных действий общая схема интериоризации, по сути, представляет собой алгоритм проектирования учебной деятельности (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина, И. И. Ильясов, В. Я. Ляудис, З. А. Решетова, Т. В. Габай и др.).

Другим вариантом проектирования учебной деятельности являются работы Ш. Амонашвили, В. Ф. Шаталова, И. П. Волкова, С. Н. Лысенковой, Е. И. Ильина и др. В работах названных авторов, которые по жанру тяготеют к научно-популярной публицистике, представлены своеобразные описания-проекты учебного процесса, где есть субъект учения, работа с которым трудно операционализируема, а ее рефлексия – скорее обозначение некоторой области совместной деятельности («событие»), дает развивающий эффект.

Психика человека неразрывно связана с его деятельностью и деятельностью же обусловлена. Механизмом осуществления деятельности, как было показано выше, является решение задач. Задачей обучающего является обучение студентов умению осуществлять деятельность, или выполнять действия и операции, с помощью которых она реализуется.

Проектирование учебной деятельности необходимо начинать не с формулировки некоторой системы, а с психологического анализа будущей деятельности. В деятельности обучающего, кроме проектирования учебной деятельности, можно выделить еще два центральных аспекта:

- организация и обеспечение учебной деятельности;
- управление учебной деятельностью.

Конечной целью обучения является формирование способа действия. К организации и осуществлению педагогического проектирования выделим следующую последовательность таких действий:

1. Определение цели проектирования (целеполагание).
2. Выяснение системы педагогических факторов и условий, влияющих на достижение цели (ориентировка).
3. Описание педагогической действительности, подлежащей проектированию (диагностика исходного состояния).
4. Фиксирование (выбор) уровня и оперативных единиц педагогического мышления для принятия решений по созданию проекта (рефлексия).
5. Выдвижение гипотез о вариантах достижения цели и оценка вероятности их достижения в конкретных условиях (прогнозирование).
6. Построение конкретной модели (проекта) педагогического объекта (моделирование).
7. Построение методики измерения параметров педагогического объекта (экстраполирующий контроль).
8. Реализация проекта (внедрение).
9. Оценка результатов осуществления проекта и сравнение их с теоретически ожидавшимися (оценивание).
10. Построение оптимизированного варианта конкретного педагогического объекта (коррекция).

Данная схема специфицирована относительно проектирования в системе личностно-ориентированного и деятельностного обучения.

Выводы

Сущность проектирования состоит в конструировании желаемых состояний будущего. Проектировщик выстраивает модели, исходя из концептуального понимания конструируемого объекта и видения научных, преобразовательных, практических проблем деятельности. Проект направлен на достижение социально и/или личностно значимой цели и ориентирован на использование в условиях конкретного места, времени и имеющихся в распоряжении ресурсов.

Ядром и существом учебной деятельности является решение учебных задач. Учебная задача – это любая задача, предъявляемая обучаемому, если она направлена на достижение учебных целей. В учебной задаче утилитарное значение имеет не ответ, сам процесс его получения, так как способ действий формируется только в процессе решения учебных задач.

Проектная учебная деятельность – это и цель (желание), и продукт (результат) деятельности студентов (обучения). Для того чтобы цель и прямой продукт учебной деятельности совпадали, т.е. в результате обучения получалось то, что наметил проектировщик (преподаватель), необходимо управлять учебной деятельностью.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Безрукова, В. С. Педагогика. Проективная педагогика [Текст] : Учебное пособие для инженерно-педагогических институтов и индустриально-педагогических техникумов / В. С. Безрукова. – Екатеринбург : Деловая книга, 1996. – 334 с.
2. Сериков, В. В. Образование и личность: Теория и практика проектирования педагогических систем [Текст] / В. В. Сериков . – М. : Логос, 1999. – 272 с.
3. Толлингерова, Д. Психология проектирования умственного развития детей [Текст] / Д. Толлингерова, Д. Голоушова, Г. Канторкова. – М. ; Прага : Роспедагенство, 1994. – 52 с.

УДК 371.2:37.018.4

ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ПРИ ДИСТАНЦИОННОЙ ФОРМЕ

Миклашевич Нина Васильевна

канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой прикладной лингвистики и этнологии,
Донбасской национальной академии строительства и архитектуры

Для высшего технического образования, в том числе инженерно-строительного, характерным является четкое распределение целей и содержания образования на образовательную и профессиональную компоненты, первая дает знания, вторая – умения, которые являются основой для получения квалификации. ...Техническое образование в значительной степени определяет уровень профессионального ценза нации [1, с. 905].

Инженерно-строительная отрасль – одна из важнейших областей материального производства, которая включает создание и реконструкцию сооружений и зданий различного назначения и в значительной степени является творческим процессом. Эффективность современных строительных технологий зависит от научных разработок комплекса наук – технических, естественнонаучных и специальных. Почти все виды строительных работ – общестроительные, арматурные, бетонные, кровельные, каменные, плиточные, столярные, монтажные, гидроизоляционные, теплоизоляционные, электромонтажные – требуют от современного специалиста освоения комплекса профессиональных знаний и умений [2, с. 12].

Строительная наука исследует различные явления строительной практики, обобщает их, устанавливает закономерности. Теоретические основы строительной науки тесно связаны с различными направлениями физики (строительная механика, сопротивление материалов, строительная физика, механика грунтов), химии (производство строительных материалов) и техники (строительные конструкции, строительные машины) и т. д. Каждая из этих учебных дисциплин имеет определенные особенности содержания, освоение

которого требует соответствующих форм и методов организации обучения. Развитие высшего строительного образования сопровождается постоянным поиском новых, более эффективных методов организации обучения.

Промышленное и гражданское строительство является отраслью общественно полезного производства, связанной с решением комплексных задач, включающих проектирование, возведение, эксплуатацию и реконструкцию объектов различного назначения. Инженеры-строители в процессе профессиональной деятельности занимаются разработкой проектной, проектно-исследовательской и проектно-сметной документации, организуют процесс возведения зданий, сооружений, инженерных коммуникаций, а также осуществляют эксплуатацию и ремонт объектов различного назначения [3, с. 76].

Согласно перечисленным выше объектам деятельности инженера-строителя видами профессиональной деятельности бакалавра являются: проектно-конструкторская; организационно-управленческая; производственно-технологическая и экспериментально-исследовательская. Выделенные разновидности инженерно-строительной деятельности можно считать особыми типологическими образованиями [3, с. 83]. Типологические группы деятельности связаны с конкретными организациями, имеют проектный, научно-исследовательский, строительно-монтажный или смешанный профили.

Каждому типу производственной деятельности соответствует свой спектр выполняемых работ. Проектировочную деятельность можно определить как занимающую промежуточное положение между исследовательской и инженерной. Осознание места проектировочной деятельности в общем ряду видов инженерно-строительной деятельности позволяет считать ее особой формой и при подготовке к ней в вузах требуется уделять повышенное внимание. Проектировщики, выступая в роли создателей конструктивных и объемно-планировочных решений зданий, осуществляют целый комплекс аналитических и графических работ по согласованию, экспертизе и утверждению предложенных проектных решений. Проектировщик должен обладать, помимо глубоких знаний в области архитектуры и конструктивных расчетов, большим творческим потенциалом и иметь навыки выполнения графических и аналитических работ [3, с. 68-73].

Организатору строительного производства необходимы знания технологии выполнения строительных процессов и проблем организации строительного производства, умение работать с людьми и навыки управленческой деятельности, которая в условиях информатизации общества невозможна без использования современных информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), в том числе Интернета как средства связи и поиска информации. Кроме того, организационно-управленческую деятельность в области строительного производства невозможно представить без применения автоматизированных систем управления строительством, обеспечивающих автоматизированный сбор и обработку информации, необходимой для оптимизации процесса управления [3, с. 67].

Производитель-технолог, который выполняет широкий спектр работ на производстве, должен в совершенстве знать все технологические процессы по

подготовке и осуществлению строительства, которые касаются производства современных строительных материалов и строительной техники. Деятельность такого специалиста предусматривает обязательное использование современных компьютерных программ для обследования и выявления возможных дефектов строительных конструкций и механизмов.

Современная экспериментально-исследовательская деятельность инженера-строителя базируется на основе использования ИКТ. Исследование и разработка прогрессивных форм организации проектирования и выполнения строительных работ, изучение и анализ научно-технической информации, отечественного и зарубежного опыта по профилю деятельности сегодня не представляются возможными без использования современных ИКТ, включая процесс создания нового программного и интеллектуального обеспечения [3, с. 69]. Овладение ИКТ является необходимым условием для формирования профессионально важных качеств инженера-строителя в составе его профессиональных компетенций [4, с. 92].

Для осуществления выделенных видов деятельности специалисту необходима профессиональная подготовленность и определенные профессионально важные качества. В процессе подготовки специалистов этого направления требования к формированию у них профессиональной готовности и профессионально важных качеств заложены в образовательно-квалификационной характеристике в виде перечня способностей решения определенных проблем и задач социальной деятельности. Перечень этих способностей ставит задачу обязательного включения в содержание процесса обучения в системе высшего технического профессионального образования формирование методологической культуры, включающей методы познавательной, профессиональной и коммуникативной деятельности [5, с. 42].

Согласно анализу психолого-педагогических исследований профессионально важные личностные качества специалиста включают комплекс моральных, политических, эстетических, деловых, организаторских качеств, психологическую и индивидуальную направленность. К ним следует отнести прежде всего ответственность, добросовестность, дисциплинированность, чувство долга, способность к взаимодействию, сотрудничеству.

Среди качеств, которые являются важными для успешного решения профессионально-психологических проблем, большинство ученых традиционно определяют такие: психологическое мышление, психологическую сообразительность (чувствительность к психологическим проявлениям других людей), рефлексивность (способность поставить себя на место другого человека), эмпатийность, гуманность, справедливость, профессиональную сенситивность (повышенное ощущение звуков, цветов, запахов), профессиональную память, профессиональную внимательность, профессиональный язык, профессионально-психологическую устойчивость и другие полипрофессиональные качества [6, с. 104-114], целеустремленность и настойчивость, способность принимать ответственные решения, трудолюбие, творческое отношение к делу, способность к инновационной деятельности,

независимость и уверенность в себе, стремление быть информированным, системное видение проблемы, способность к риску, способность убеждать и устанавливать связи, стремление к непрерывному профессиональному росту, саморазвитию и самосовершенствованию, всестороннее знание современной науки, техники и технологий, профессионально-нравственную активность [7, с. 9-10].

Подводя итог рассмотренного выше анализа исследований, предлагаем считать, что комплекс профессиональной компетентности специалиста, его профессионально важных качеств и морально-этических и психологических свойств представляют собой базовые профессиональные компетенции (БПК). На основании анализа видов деятельности и профессионально важных качеств специалиста можем выделить компетенции, которые необходимо формировать у студентов в процессе обучения в инженерно-строительном вузе: мотивационно-ценностную, когнитивно-творческую, рефлексивную, коммуникативную. Предлагаем считать эти направления компетенций базовыми для дальнейшего формирования профессиональной компетентности конкурентоспособного выпускника высшего инженерно-строительного учебного заведения. Формирование БПК у студентов строительного профиля позволит обеспечить научное обоснование учебных планов и программ, стратегии и методов учебной работы, средств интеграции учебного процесса и воспитательной работы, которые воплощают принципы профессионального достоинства. Соблюдение этих принципов будет служить основой для формирования у будущего инженера-строителя именно тех качеств, которые являются востребованными на современном этапе развития общества.

Перспектива дальнейших научно-педагогических исследований предполагает детальное изучение спектра и сути БПК будущих инженеров-строителей с учетом особенностей направления профессиональной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Зінковський, Ю. Ф. Технічні засоби навчання [Текст] / Ю. Ф. Зінковський // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 804–805.
2. Тюнников, Ю. С. Политехнические основы подготовки рабочих широкого профиля [Текст] / Ю. С. Тюнников. – М. : Высшая школа, 1991. – 192 с.
3. Аленичева, Е. В. Методика подготовки студентов строительных специальностей вузов с использованием современных информационных технологий [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 – теория и методика обучения / Е. В. Аленичева ; Тамбовский государственный технический университет. – М., 2003. – 172 с.
4. Бобикова, Л. К. Формирование профессионально значимых качеств личности инженера у студентов технического вуза [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 – теория и методика профессионального образования /

Бобикова Лилия Кимматовна ; Елабужский государственный педагогический университет. – Елабуга, 2001. – 182 с.

5. Білик, О. С. Педагогічні умови інтеграції методів навчання фахових дисциплін майбутніх будівельників у вищих технічних навчальних закладах [Текст] : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04 теорія і методика професійної освіти / Білик О. С. ; Вінницький національний технічний університет. – Вінниця, 2009. – 191 с.

6. Гейзерська, Р. А. Вплив навчального середовища на формування професійно значущих якостей майбутніх магістрів економічного профілю [Текст] / Р. А. Гейзерська // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: Проблеми і пошуки : зб. наук. праць / Редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) [та ін.]. – Запоріжжя, 2007. – Вип. 41. – С. 104–114.

7. Фомин, Н. В. Теоретическая модель конкурентоспособного специалиста [Текст] / Н. В. Фомин // Инновации в образовании. – 2004. – № 3. – С. 74–82.

УДК 371.83

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ В СТУДЕНЧЕСКИХ КЛУБАХ

Никулина Александра Даниловна,

кандидат педагогических наук,

доцент кафедры дошкольного и начального образования

Луганского государственного университета имени Тараса Шевченко

Основные направления развития высшего образования в XXI столетии – это качественная профессиональная подготовка специалистов и формирование специальной компетентности студентов, их личностное становление. В будущем профессиональная подготовка обеспечит нынешним студентам материальное благосостояние. Однако, живя в обществе, человек берет ответственность не только за собственное благополучие, но и благополучие общества. У него возникает необходимость гармонично сочетать духовные и материальные потребности.

Социально компетентный человек хорошо ориентируется в различных областях жизнедеятельности: политической, экономической, культурной и др. Социальная компетентность дает людям возможность находить свое место в обществе и быть успешными в жизни.

Социализация личности продолжается всю жизнь: люди меняют место работы, место жительства, меняется общество. В новых социокультурных условиях человек адаптируется, продолжает достигать жизненных успехов.

Таким образом, социальное образование направлено на формирование личности, готовой успешно выполнять профессиональные функции и социальные роли, стремящейся к карьерному росту, самореализации и саморазвитию.

Актуальность социального образования студентов определила цель нашей статьи – формирование социальной компетентности учащейся молодежи в студенческих клубах.

Получая профессиональное образование, студент усваивает социальные нормы поведения, культурные ценности, готовится проявлять гражданскую активность, приобретает умение работать в коллективе, устанавливать контакты и плодотворно сотрудничать с другими людьми, быть коммуникабельным, брать на себя ответственность за принятые решения.

Проблему социальной компетентности в своих работах рассматривали исследователи И. А. Зимняя, А. К. Маркова, Г. К. Селевко, А. В. Хуторской и др.

Выявлено, что самореализация каждой личности в обществе происходит по индивидуальной траектории, с учетом ее интересов, идеалов, целей. Если человек вовлечен в интересную для него деятельность, то при воздействии на эмоции, чувства, сознание возможно раскрыть его природные задатки и создать условия для социокультурного развития.

Под социальной компетентностью будем понимать качества личности, обеспечивающие человеку возможность жить в обществе с учетом собственных позиций и интересов других людей.

Формирование социальной компетентности студента определяется, с одной стороны, воздействием преподавателей, с другой стороны, студент сам использует определенные условия для саморазвития и самовоспитания.

Как показывает опыт работы в вузе, социокультурное развитие студентов происходит в учебной и внеучебной деятельности. Велико воздействие на процесс самовоспитания личности в досуговой деятельности. Вот почему важно, чтобы студент имел возможность участвовать в студенческих клубах по интересам. У студенческой молодежи пользуются популярностью такие клубы: клуб веселых и находчивых, экологический клуб, клуб настольных игр, спортивные клубы, интеллектуальные клубы, клубы здорового образа жизни, клуб молодой семьи, студенческие трудовые отряды и др.

Часто студенты желают получить определенные знания, опыт и поэтому приходят в клубы по интересам. Принимая участие в работе клуба, студент приобретает новых друзей, жизненные позиции которых совпадают с его духовными потребностями, в клубе овладевает опытом общения с другими людьми, формирует у себя моральные качества – коллективизм, чувство долга, человеколюбие, справедливость, уважительность.

В анкете, проведенной нами в студенческом клубе «Молодая семья», работающем при кафедре дошкольного и начального образования Луганского государственного университета имени Тараса Шевченко, одним из мотивов участия в работе студенческого клуба было названо «освобождение от накопившихся негативных эмоций». Некоторые студенты отметили, что приобрели новый взгляд на семейные отношения, с удивлением узнали о психологическом различии в поведении мужчины и женщины в одинаковых жизненных ситуациях.

Главной особенностью работы клубов по интересам является добровольное участие студентов, наличие у них желания проявлять свою

социальную активность. Каждый из клубов отличается по нормативно-нравственному компоненту социальной направленности. Участники клубов удовлетворяют собственные амбиции, пользуются возможностью создать хорошее настроение, убедиться в том, что их личные взгляды на жизнь совпадают с общепринятыми.

Учитывая, что влияние на социокультурное развитие молодежи оказывают средства массовой информации, в клубе может быть организована дискуссионная форма работы по вопросу, который заинтересовал студентов.

Анализируя работу студенческого клуба «Молодая семья», мы отмечаем, что в работе клуба создаются предпосылки для решения имеющихся у молодежи проблем по психологии семьи, здоровому образу жизни, профилактике асоциального поведения. Участвуя в работе такого клуба, студенты осознают важность соблюдения семейного и общественного долга, воспитываются в духе доброжелательности, милосердия, рачительного хозяйствования. Отношения между преподавателями и студентами носят деловой, доверительный характер, отдельные проблемы рассматриваются на конкретных примерах и конкретными студентами.

Развитию у участников клуба творческих способностей, инициативы способствует проведение конкурсов, связанных с семейными проблемами: литературный – «Семейные истории», фотоконкурс – «Моя семья», кулинарный – «Вкусный блинок».

В целях приобретения участниками клуба социального опыта важна волонтерская работа с детьми, живущими в интернатах, и пожилыми людьми, требующими социальной помощи.

Таким образом, в работе студенческого клуба организаторам следует выделять две составляющие: знаниевую (по психологии, медицине, социологии) и деятельностную (приобретение социального опыта).

Анализ результатов проведенного нами анкетирования в студенческом клубе «Молодая семья» показал, что молодые люди крепко связаны с семьей, в которой они выросли (материально, духовно). Студенты положительно оценивают нравственные основы родительской семьи, в которой они выросли и получили «путевку в жизнь». В свою молодую семью студенты перенесут умение родителей уважительно относиться ко всем членам семьи, умение ладить с детьми, а если нужно, то по-доброму решить создавшуюся конфликтную ситуацию, поговорив с детьми «по душам», умение принимать выверенные коллективные решения на семейном совете, заботиться о детях, создавать им материальные условия для успешной учебы в школе, вузе, поддерживать теплые отношения со старшим поколением.

В работе студенческого клуба «Молодая семья» особое внимание уделяется семейным традициям. Следует отметить положительную тенденцию соблюдения в современных семьях традиций православной культуры. Например, перед Великим постом христианской Пасхи, на Сырной неделе, празднуется масленица. В семьях пекут блины, просят прощения за нанесенные обиды в Прощеное воскресенье.

Многие участники клуба верят, что венчание молодоженов укрепит брак,

ведь обещание быть верными и заботливыми супругами давалось в особо торжественной обстановке – в церкви.

В анкетах студенты пишут, что участие в работе клуба «Молодая семья» помогло им осознать, что они стали понимать, что муж и жена должны много сил отдавать семье, крепить отношения между всеми ее членами, особенно ответственно относиться к воспитанию детей в семье, создавать духовно-нравственную семейную атмосферу, где бы все себя чувствовали комфортно и защищено.

Просветительская функция студенческого клуба «Молодая семья» состоит в том, чтобы молодежь ответственно подходила к выбору спутника жизни, оценивала его нравственные качества, желание и умение укрепить семью, заботиться о ее благосостоянии, приложить много сил к тому, чтобы дети выросли достойными людьми и в свое время позаботились о престарелых родителях.

Организовав студенческий клуб «Молодая семья», мы убедились, что принципами деятельности клуба являются гуманизм, системность, толерантность, общие цели, ценности, традиции, нормативно-нравственный климат, самоуправление.

Предметом изучения современных исследователей стали содержание, формы и методы работы клуба (С. Д. Димова, И. Н. Еременко, В. А. Разумный и др.)

В клубной работе участвуют студенты с различным типом направленности личности: гуманистическая направленность (человечность отношений, высокая степень социальной ответственности), эгоистическая направленность (высокая требовательность к окружающим с оттенком нетерпимости, стремление самоутвердиться любыми способами), прагматическая направленность (личный успех и благополучие). Руководителю клуба следует понимать, что нужна целенаправленная работа по активизации гуманистической направленности личности. Для этого нужно включать участников клуба в волонтерскую работу. Волонтеры убеждаются, что нельзя ни одного человека оставлять в беде, нужно помогать. В таких случаях студенты осознают, что в жизни бывают трудные жизненные ситуации, в которых людям нужна помощь других людей (болезни, травмы и пр.). Для молодого человека нужны примеры высокоморальных поступков людей, может даже героических. Например, спасение незнакомых людей на воде, в пожаре. Руководителю клуба важно понимать, что в студенческие годы личность продолжает активно формироваться, самосовершенствуется, самоизменяется, участвуя в различных формах взаимодействия с окружающими людьми.

Большое влияние на формирование социальной компетентности студента оказывают его родители, друзья, педагоги, однокурсники.

Как показывают проведенные нами исследования, показателями сформированности социальной компетентности студентов являются:

- положительное отношение к социуму;
- бесконфликтные взаимоотношения с людьми;
- умение контролировать проявление эмоций и настроения;
- использование приобретенных знаний в жизненных ситуациях;

– активный поиск своего места в обществе.

Эффективное решение проблемы формирования социальной компетентности студентов состоит в том, что активная позиция должна принадлежать самому субъекту. Педагогическое сопровождение предполагает создание условий для социализации студентов, в том числе и организация клубов по интересам.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Борисенко, Е. Н. Теоретико-методическое обоснование педагогического сопровождения формирования социальной компетентности студента [Текст] / Е. Н. Борисенко // Инновации в образовании. 2012. № 1. С. 84–94.
2. Бочарова, В. Г. Педагогика социальной работы [Текст] / В. Г. Бочарова. – М. : Агрус, 1994. – 208 с.
3. Ковалева, А. И. Социализация личности: норма и отклонение [Текст] / А. И. Ковалева. – М. : Институт молодежи, 1996. – 210 с.
4. Малыхина, И.А. Психолого-педагогический аспект социально-нравственного воспитания студентов [Текст] / И. А. Малыхина // Инновации в образовании. 2012. № 4. С. 36–42.
5. Никулина, А. Д. Духовно-нравственное воспитание студентов на народных традициях как составная часть работы клуба «Молодая семья» [Текст] / А. Д. Никулина // Материалы I Международных научно-образовательных чтений, посвященных дню памяти преподобного Нестора Летописца. – Луганск : Наука и Слово, 2015. – С. 325–331.

УДК 371.14

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЕДИАТВОРЧЕСТВА УЧИТЕЛЯ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

Петрова Светлана Владимировна,
доцент кафедры информационных технологий
ГБОУ ДПО РО «Ростовский институт повышения квалификации и
профессиональной переподготовки работников образования»

Современное пространство школы трансформируется с учетом запросов и тенденций развития общества, что выражается во внедрении в образовательный процесс технических и программных средств медиа. В связи с этим претерпевает изменение личный вклад учителя в построение учебного пространства. В профессиональном стандарте педагога (от 18 октября 2013 г. № 544н) выдвигаются требования развития мобильности, ответственности, самостоятельности учителя посредством расширения пространства педагогического творчества [5]. В свете сложившихся тенденций, понятие

«педагогическое творчество» неотъемлемо связано с использованием педагогом средств медиа в своей деятельности, что означает формирование понятия «педагогическое медиатворчество». Исследование, формирование и развитие педагогического медиатворчества учителя стоит прежде всего перед системой повышения квалификации.

Термин «медиатворчество» был сформулирован в 2000 году Н. Ф. Хилько и понимался им как «процесс созидательной деятельности в медийной сфере и его предметные результаты; взаимосвязанные процессы проективной деятельности и производства медиатекстов» [8]. В дальнейшем, М. В. Кузьмина [1] обращала внимание, что процесс медиатворчества предполагает использование широкое пространство технических средств, включающих радио, телевидение, печать, аудиозапись, компьютерную графику и т. д. и его нельзя понимать только лишь как художественную, художественно-публицистическую или художественно-коммуникативную деятельность. Мы полагаем целесообразным ввести термин «педагогическое медиатворчество» и рассматриваем его как особую форму творческого познания, создания и сочетания электронных мультимедийных медиатекстов, как непрерывный процесс креативно-конструкторской деятельности в течение всей педагогической деятельности учителя, в значительной степени определяющий степень его профессионального и творческого развития [3].

Опираясь на труды Н. Ф. Хилько [8], А. В. Федорова [7], Ю. Н. Усова [6], а также на самостоятельные исследования этой проблемы в системе повышения квалификации, мы можем выделить следующие разновидности педагогического медиатворчества учителя:

1. *Семантическая разновидность* выражается в умении учителя адекватного восприятия, анализа и оценки степени применимости готовых педагогических медиатекстов.

2. *Перцептивная разновидность* отражает умение анализировать валидность образовательных результатов готовых учебных медиатекстов, адаптировать и трансформировать готовые медиатексты для своей деятельности.

3. *Инициативная разновидность* формируется в процессе создания собственных медиатекстов и определяется умением выстраивать логическую структуру из медиатекстов, устанавливая их целостную взаимосвязь в единстве целей и задач учебного предмета.

Основываясь на теоретическом анализе научных трудов А.В. Федорова [7], Н. Ф. Хилько [8] и многолетнем опыте исследований, проведенных нами в области изучения развития педагогического медиатворчества, можно выделить следующие этапы его развития: 1) пропедевтический; 2) аксиологический; 3) конструкторский; 4) деятельностный; 5) аналитический. На пропедевтическом этапе учитель гуманитарно-художественного профиля включается в процесс обоснования необходимости использования медиатекстов на практике. Аксиологический этап направлен на поиск и обработку материала для дальнейшего созидания. Конструкторский этап сопровождается определением структуры образовательного продукта, над которым будет работать учитель.

Деятельностный этап заключается в создании авторских медиатекстов и формировании из них целостной структуры. На аналитическом этапе учитель оценивает эффективность созданных им медиатекстов и оценивает валидность результата.

Многолетний опыт исследований в направлении развития креативных качеств учителя показал, что наиболее эффективно развитие всех разновидностей педагогического медиатворчества наблюдается в процессе его работы над учебными проектами. Мы полагаем, что развитие педагогического медиатворчества учителя наиболее эффективно в процессе реализации проекта по моделированию мультимедийной образовательной среды (МОС). По мнению Е. Д. Нелуновой, МОС представляет собой учебно-информационную среду, где осуществляется взаимодействие педагогов и их воспитанников с внешним миром через открытые интеллектуальные системы (Интернет, учебно-информационные среды), которые во многом основываются на технологии мультимедиа [2]. С другой стороны, А. В. Попова отмечает, что мультимедийная среда, объединив звуковое изображение и анимацию в единое целое, становится полифункциональным средством обучения [4]. На наш взгляд, МОС можно определить как универсальное развивающее образовательное пространство, сконструированное педагогом из медиатекстов учебного назначения.

Основной особенностью построения курсов повышения квалификации по созданию авторской МОС является модульный принцип, позволяющий учителю самостоятельно выстраивать стратегию построения мультимедийной среды и поэтапно создать медиатексты выбранной структуры и содержания. Модульное построение курсовой подготовки, на наш взгляд, позволяет более эффективно отследить уровни развития педагогического медиатворчества учителя. В представлении Н. Ф. Хилько [8] прослеживается определенная тенденция развития медиатворчества от субъектно-обезличенного взаимодействия с медиа до личностно-деятельностного. Мы полагаем, что представление об уровнях развития педагогического медиатворчества не должно затрагивать внеличные компоненты учителя, а должно строиться на основе ориентации на коммуникативно-ценностные доминанты его развития. Мы можем выделить следующие уровни развития педагогического медиатворчества учителя в системе повышения квалификации:

1. *Начальный.* На этом уровне формируются умения по поиску и переработке готовых медиаобъектов и созданию с их помощью эффективной среды для реализации творческого потенциала обучаемого. Критерием достижения учителя этого уровня педагогического медиатворчества является осознанный отбор медиатекстов учебного назначения и, следовательно, владение типологией медиатекстов и особенностями их применения в учебном процессе. Достижение учителем данного уровня связано с развитой семантической формой педагогического медиатворчества и не имеет ярко выраженной деятельностной ориентации.

2. *Ключевой.* На этом уровне учитель самостоятельно включается в продуктивную деятельность создания медиатекстов. Овладение этого уровня

связано непосредственно с творчеством в широком его понимании, творчеством, как созидательным процессом и получением в результате совершенно нового продукта. Критерием достижения учителя этого уровня является знание принципов построения медиатекста выбранного типа и умение сочетать творческий потенциал художника с техническими возможностями. Данный уровень может быть охарактеризован высокой степенью развития семантической и перцептивной форм педагогического медиатворчества и начальным уровнем сформированности инициативной формы.

3. *Функциональный*. На этом уровне учитель способен объединить медиатексты различных видов в целостную взаимосвязанную структуру. Критерием достижения этого уровня, на наш взгляд, можно считать эффективное владение принципами гипертекстового моделирования, системой перехода и ссылок и др. На этом уровне учитель должен обладать высоким уровнем информационной компетентности, медиакомпетентности, медиаграмотности. Данный уровень можно охарактеризовать высокой развитостью всех форм педагогического медиатворчества.

На каждом этапе работы в процессе курсовой подготовки по моделированию, созданию и построению мультимедийной образовательной среды учитель выполняет соответствующую ролевую форму деятельности, что способствует развитию его педагогического медиатворчества. На основе проведенных исследований мы можем выделить следующие формы деятельности учителя:

1. *Синоптик*. Данная форма деятельности направлена на поиск и структурирование информации из различных источников, анализ готовых медиатекстов и оценивание необходимости их использования в учебном процессе в соответствии с личным и профессиональным опытом. Способствует развитию семантической разновидности педагогического медиатворчества.

2. *Конструктор*. Форма деятельности выражается в умении адаптации приобретенной информации, личного опыта и профессиональных навыков для построения мыслительной модели будущей МОС. При погружении в данную форму деятельности развиваются семантическая и перцептивная разновидности педагогического медиатворчества.

3. *Инженер*. Ролевая форма деятельности, при которой учитель моделирует и создает собственные медиатексты для дальнейшего включения в структуру МОС. Наблюдается развитие инициативной разновидности педагогического медиатворчества.

4. *Строитель*. В процессе работы учитель выполняет деятельность по объединению медиатекстов в единую структуру. Форма деятельности способствует развитию инициативной разновидности педагогического медиатворчества.

5. *Актер*. При выполнении данной формы деятельности происходит «проигрывание» образовательной стратегии, предложенной автором МОС и изложенной в ее структуре, «проживание» слушателями образовательного процесса как в роли учителя, так и в роли ученика. Способствует развитию

семантической и перцептивной разновидностей педагогического медиаторства.

6. *Аналитик*. Форма характеризуется деятельностью учителя гуманитарно-художественного профиля, направленной на анализ результативности, валидности результата работы с МОС. При погружении в данную форму деятельности развиваются семантическая и перцептивная разновидности педагогического медиаторства.

Рассматривая курсовую подготовку учителя как целостный процесс самостоятельного построения мультимедийной образовательной среды в системе повышения квалификации, мы можем предложить модель развития его педагогического медиаторства:



В заключении отметим, что развитие педагогического медиаторства учителя является необходимым условием развития его профессиональных, личностных и творческих качеств. Деятельность учителя гуманитарно-художественного профиля в системе повышения квалификации по построению авторской МОС раскрывает его потенциал как творца образовательного пространства и закладывает предпосылки дальнейшего развития педагогического медиаторства.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кузьмина, М. В. Медиакомпетентность педагога как фактор формирования медиакультуры учащегося [Электронный ресурс] / М. В. Кузьмина // Повышение квалификации в области ИКТ. – Режим доступа : <http://ito.edu.ru/2008/MariyEl/V.html>.
2. Нелунова, Е. Д. Педагогические основы саморазвития студентов в мультимедийной образовательной среде [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Е. Д. Нелунова. – Якутск, 2010. – 392 с.
3. Петрова, С. В. Мультимедийные проекты как фактор развития медиатворчества учителей искусства в системе повышения квалификации [Текст] / С. В. Петрова // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. 2014. № 2. С. 154–158.
4. Попова, А. В. Использование мультимедийной среды при обучении чтению на иностранном языке [Текст] / А. В. Попова // Гуманитарные науки в современном мире : материалы III Международной научно-практической Интернет-конференции. – Тамбов : Изд-во Чеснокова А. В., 2011. – С. 51–55.
5. Профессиональный стандарт педагога [Текст]. – М. : Министерство труда и социальной защиты Российской Федерации, 2013. – 2 с.
6. Усов, Ю. Н. Основы экранной культуры [Текст] / Ю. Н. Усов. – М. : Новая школа, 1993. – 90 с.
7. Федоров, А. В. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности [Текст] / А. В. Федоров. – Таганрог : Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2010. – 64 с.
8. Хилько, Н. Ф. Роль аудиовизуальной культуры в творческом самоосуществлении личности [Текст] : Монография / Н. Ф. Хилько. – Омск : Изд-во Сибир. ф-ла Рос. ин-та культурологии, 2001. – 446 с. – ISBN 5-87367-124-9.

УДК 81'271

АУДИРОВАНИЕ КАК САМОСТОЯТЕЛЬНЫЙ ВИД РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Рассолова Людмила Викторовна

старший преподаватель кафедры иностранных языков
Донецкого национального университета экономики и торговли
имени Михаила Туган-Барановского

Коммуникативные способности аудирования включают адекватную реакцию слушателя на предложения других; умение выслушать, не прерывать собеседника, принимать услышанное во внимание; уважать речевого партнера независимо от степени своей приверженности к нему, признавать его достоинства; ориентироваться в ситуации общения и тому подобное.

В учебном процессе по иностранному языку аудирование выполняет ряд функций. Прежде всего аудирование выступает самостоятельным видом иноязычной речевой деятельности, например слушания объявлений, лекций, докладов, радио- и телепередач, собеседника по телефону, выступлений актеров и тому подобное. В то же время аудирование входит в состав диалогической речи. В учебном процессе по иностранному языку аудирование также является средством обучения, например при объяснении преподавателем нового материала, установках к выполнению упражнений и тому подобное.

Определяющими чертами аудирования как самостоятельного вида речевой деятельности являются:

1. По характеру речевого общения аудирование, как и говорение, относится к устным видам речевой деятельности (в отличие от своих письменных видов — чтения и письма).
2. По своей роли в процессе общения аудирование (наряду с чтением) является реактивным видом речевой деятельности (в отличие от ее иницирующих видов – говорения и письма).
3. По своей направленности на прием и выдачу информации аудирование (наряду с чтением) является рецептивным видом речевой деятельности (в отличие от ее продуктивных видов – говорения и письма).
4. Форма прохождения аудирования – внутренняя, невыраженная (в отличие от говорения и письма, которые актуализируются во внешнем плане). Предметом аудирования является чужая мысль, закодированная в аудиосообщении и которую нужно распознать.
5. Продуктом аудирования является умозаключение, результатом – понимание воспринятого содержания и речевое/неречевое поведение слушателя, который может вербально отреагировать на услышанное или запомнить услышанную информацию до тех пор, когда она ему понадобится.

В отличие от аудирования слушание является лишь акустическим восприятием звукоряда без понимания его содержания. Психофизиологическими механизмами аудирования являются речевой (интонационный и фонематический) слух, антиципация (или вероятное прогнозирование), память и артикулирование (или внутреннее проговаривание). В реальной коммуникации механизмы аудирования функционируют почти синхронно.

Речевой слух составляют интонационный и фонематический слух. Интонационный слух является способностью воспринимать интонационную структуру фразы и правильно соотносить ее с интонационным вариантом, речевой слух – способность различать звуки речи и идентифицировать их с соответствующими фонемами. Благодаря речевому слуху слушатель узнает в потоке речи знакомые образы. Речевой слух обеспечивает восприятие устной речи, разделение её на смысловые синтагмы, словосочетания, слова. Такое выделение единиц восприятия, их различие и опознавание их характерных признаков является возможным только при достаточном уровне сформированности у студентов речевого слуха.

Механизм антиципации (или вероятного прогнозирования) делает возможным по началу слова, словосочетания, предложения, высказывания, текста предусмотреть его окончание. Выделяют структурное, лингвистическое и смысловое прогнозирование. Так, слова существуют в памяти не изолированно, а составляют систему лексико-семантических отношений. Именно эти отношения и определяют характер структурного прогнозирования. В то же время каждое слово имеет определенный спектр сочетаемости. Появление каждого нового слова значительно ограничивает возможность употребления других слов. Так же и с грамматическими структурами. Чем больше объем семантического поля, тем крепче лексические и грамматические навыки, чем лучше слушатель знает типичные речевые ситуации и обладает речевыми моделями, тем легче он распознает их на слух. Лингвистическое прогнозирование подкрепляется смысловым, и наоборот. Прогнозируя смысл высказывания, слушатель опирается на речевые и неречевые факторы: контекст, ситуации речи, особенности говорящего, его речевой опыт и тому подобное.

Развитие прогнозирования связано не только с речевой подготовкой студентов, но и с их жизненным опытом, способностью переносить навыки и умения, сформированные в родном языке, на иностранный язык. Как идентификация, так и антиципация осуществляются только в опоре на механизм долговременной памяти. Благодаря ей слушатель сопоставляет речевые сигналы, поступающие с теми стереотипами, которые существуют в его сознании. В зависимости от того, хранятся ли в долговременной памяти слушателя определенные образцы речи, он воспринимает речевую информацию как знакомую или незнакомую. В отличие от других речевых механизмов долговременная память не развивается специальными упражнениями, а опирается на предыдущий речевой опыт слушателя. Другой вид аудитивной памяти – кратковременная память удерживает воспринимаемую на слух информацию в течение 10 секунд. В течение этого времени отбирается самое существенное для слушателя в момент речи. Еще один вид аудитивной памяти – оперативная память – удерживает в сознании слушателя воспринятые слова и словосочетания в течение времени, необходимого ему для осмысления фразы или завершенного фрагмента. Эта память способна удерживать информацию значительно дольше 10 секунд. Наиболее эффективно оперативная память функционирует при наличии установки на запоминание: речевое задание обеспечивает лучшее запоминание информации. Соответственно, чем лучше развита оперативная память, тем больше объем единицы восприятия. Если информация воспринимается крупными блоками, то на ее обработку тратится меньше времени и протекание аудирования является успешным.

Аудирование начинается с восприятия речи, во время которого благодаря механизму артикулирования (или внутреннего проговаривания) слушатель преобразует звуковые (а ежели он наблюдает за говорящим, то и зрительные) образы в артикуляционные. От того, насколько точной будет «внутренняя имитация», зависит и будущее понимание. Однако правильное внутреннее озвучивание возможно только при условии хорошо сформированных навыков

произношения во внешней речи. Поэтому аудирование должно происходить параллельно с говорением и чтением вслух, что способствует установлению прочных связей между артикуляционными и слуховыми ощущениями (ведь оратор одновременно воспринимает собственное вещание на слух).

Аудирование является комплексной речевой умственной деятельностью, основанной на природных способностях человека, совершенствуется в процессе ее развития и дает ей возможность понимать информацию в акустическом коде, хранить в памяти (или на письме), отбирать и оценивать ее согласно интересам или поставленным задачам. С точки зрения психофизиологии аудирование является перцептивной мыслительной мнемической деятельностью. Перцептивной, поскольку осуществляется восприятие аудиосообщения; мыслительной, так как связана с логическими операциями анализа, синтеза, индукции, дедукции, сравнения, абстрагирования, конкретизации и тому подобное; мнемической поскольку, происходят выделение и усвоение информативных признаков языковых и речевых единиц, модификация образа и узнавание в результате сопоставления с эталоном, который хранится в памяти. На успешность формирования коммуникативного аудирования влияет ряд объективных и субъективных факторов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Столмов, Л. Ф. Рынковедение [Текст] / Л. Ф. Столмов. – М. : Экономика, 1983. – 232 с.
2. Котлер, Ф. Основы маркетинга [Текст] : Пер. с англ. / Ф. Котлер ; Общ. ред. и вступ. ст. Е. М. Пеньковой. – М. : Прогресс, 1990. – 736 с.
3. Бланк, И. А. Торговый менеджмент [Текст] / И. А. Бланк. – К. : Украинско-Финский институт менеджмента и бизнеса, 1997. – 405 с.
4. Саркисян, Л. Г. Менеджмент и маркетинг: возникновение, эволюция, эффективность и стратегия развития [Текст] / Л. Г. Саркисян, Л. И. Донец, Е. М. Азарян. – Донецк : Юго-Восток, 1997. – 138 с.
5. Маркетинговый менеджмент [Текст] : Науч. издание / Под ред. д.э.н., проф., академика АЭН Украины Л. В. Балабановой. – Донецк : ДонГУЭТ, 2001. – 594 с.
6. Покропивний, С. Ф. Підприємництво: стратегія, організація, ефективність [Текст] : Навч. посібник / С. Ф. Покропивний, В. М. Колот. – К. : КНЕУ, 1998. – 352 с.
7. Азарян, Е. М. Потребительский рынок: становление и развитие [Текст] / Е. М. Азарян ; НАН Украины. Ин-т экономики пром-сти. – Донецк : Ин-т экономики пром-сти НАН Украины, 2002. – 302 с.

ПОВЫШЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ С ПОМОЩЬЮ КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ

Скворцова Лидия Алексеевна,

кандидат исторических наук,

доцент кафедры истории и философии

Донбасской национальной академии строительства и архитектуры

В настоящее время одним из основных направлений подготовки специалистов высшей школы является подготовка не только профессионалов, но и управленцев-менеджеров в своей профессиональной деятельности. Эпоха бурного развития общества и экономики, постоянных технических, технологических изменений требует умения не только использовать имеющиеся знания для передачи студентам, но и выбирать направления поиска новых методов обучения будущих специалистов для повышения качества их профессиональной подготовки. Как разрешить противоречия между содержанием, формами, условиями учебной деятельности студента и усваиваемой им целостной профессиональной деятельностью специалиста? Ответ на этот вопрос и дает теория контекстного обучения как одна из составляющих новой образовательной парадигмы.

Автором определения «контекстное обучение» является доктор педагогических наук, профессор Вербицкий А. А., который еще в 1981 году писал: «С появлением деловых игр и других, ориентированных на практику форм и методов активного обучения в вузе, можно, очевидно, говорить о четвертом способе обучения абстрактно-контекстном или знаково-контекстном» [4, с. 14]. И далее: «Обучение, наложенное на канву профессиональной деятельности (контекстное обучение) является, на наш взгляд, перспективным направлением исследований и разработок в высшей школе» [1].

В 90-е годы XX века стали появляться и стремительно расширяться разработки в сфере контекстного обучения. В 1992 году в США выходит монография Е. Джонсона «Контекстное преподавание и обучение», в которой пишется, что контекстное преподавание и обучение является одной из наиболее актуальных направлений в современном образовании. Как отмечает Е. Джонсон «при контекстном подходе мышление обучающегося обращено к опыту. Когда идеи проверяются на практике, усваиваются в контексте действия, они приобретают для обучающегося смысл» [5]. В 1990–2000-е годы проблеме контекстного обучения уделяется все большее внимание со стороны отечественных педагогов, таких как А. А. Вербицкий, В. П. Беспалько, Н. А. Бакшаева, М. В. Кларин, Т. Г. Селевко. и другие.

Понятие «контекст» пришло в другие науки из логики и лингвистики, поэтому в психологии и педагогике статуса категории оно еще не приобрело и в словарях этих наук не описано.

Формы и методы «активного обучения» стали интенсивно разрабатываться с середины 70-х годов XX века. Сюда включали проблемную лекцию, анализ конкретных производственных ситуаций, решение ситуационных задач, новые информационные технологии, разыгрывание ролей, методы имитационного моделирования, деловые игры, самостоятельную работу студентов, учебно - и научно-исследовательскую работу студентов, дипломное проектирование, производственную практику и т. д.

В последнее десятилетие во многих работах отечественных теоретиков и практиков образования подчеркивается важность и необходимость исследовательской, творческой деятельности студента, что есть действенное средство его личностного развития. В этой связи одной из важных форм исследования является поиск сочетания исследовательских задач и теоретической, практической и самостоятельной деятельности студента. Усиление исследовательской деятельности студента реализует тем самым принцип гуманизации, согласно которому задача интеллектуального и собственно личностного (в таких направлениях, как творчество, самостоятельность, ответственность и т. д.) развития студентов является ведущей в подготовке будущих специалистов и управленцев [3].

Для этого не нужно однозначное соответствие деятельности студента и деятельности специалиста (наиболее простым и самым неверным решением было бы сделать студента «подмастерьем» инженера или менеджера, чтобы учиться у него путем наблюдения и подражания). Достаточно последовательно моделировать в формах деятельности студентов содержание профессиональной деятельности специалистов со стороны ее предметно-технологических (предметный контекст) и социальных составляющих (социальный контекст).

Теория контекстного обучения создает педагогические условия для динамического движения деятельности студента от учебной к профессиональной, трансформации первой во вторую с соответствующей сменой потребностей и мотивов, целей, действий (поступков), средств, предмета и результатов.

Основной единицей содержания контекстного обучения выступает не «порция информации» или задача, хотя и ей здесь достаточно места, а проблемная ситуация во всей своей предметной и социальной неоднозначности и противоречивости. Теоретическое знание впервые становится для студента осмысленным, превращаясь из «культурных консервов», пригодных лишь для сдачи экзаменов, в живое знание, в ориентировочную основу предстоящей профессиональной деятельности, которая формируется «здесь и теперь» в моделируемых ситуациях компетентного предметного действия и поступка. Тем самым студент как бы разворачивается из прошлого через настоящее в будущее, действует в целостном пространственно-временном контексте «прошлое-настоящее-будущее». Он понимает, что было («ставшие» образцы теории и практики), что есть (выполняемая им познавательная деятельность) и что будет (моделируемые ситуации профессиональной деятельности). Все это мотивирует его учебную деятельность, делает ее осмысленной и продуктивной.

В контекстном обучении:

- студент с самого начала находится в активной деятельности, поскольку учебные предметы представлены в виде предметов с определенным сценарием их развертывания;

- включается весь потенциал активности студента – от уровня восприятия до уровня социальной активности по принятию совместных решений;

- знания усваиваются студентами в контексте разрешения моделируемых профессиональных ситуаций, что обуславливает развитие познавательной и профессиональной мотивации, личностный смысл процесса учения;

- используется обоснованное сочетание индивидуальных и совместных, коллективных форм работы студентов; это позволяет каждому делиться своим интеллектуальным и личностным содержанием с другими, приводит к развитию не только деловых, но и нравственных качеств личности;

- студент накапливает опыт использования учебной информации в функции средства регуляции своей деятельности, все более приобретающей черты профессиональной, что обеспечивает превращение объективных значений в собственно знание как личностное достояние будущего специалиста;

- логическим центром педагогического процесса становится развивающаяся личность и индивидуальность будущего специалиста (а не «передача» информации, как в традиционном обучении), что составляет реальную гуманизацию обучения;

- в контекстном обучении как «школе деятельности и мышления» в модельной форме отражается сущность процессов, происходящих в науке, на производстве и в обществе; тем самым содержательно-педагогическими методами решается проблема интеграции учебной, научной и профессиональной деятельности студентов;

- из объекта обучающих и воспитательных воздействий студент превращается в субъект познавательной, будущей профессиональной и социокультурной деятельности, не только "потребляет" интеллектуальную и духовную культуру, но и обогащает ее уже самим фактом своего творческого развития;

- в отличие от «моноподходов» в контекстном обучении при должном научно-методическом обосновании их возможностей в наиболее экономном достижении конкретных образовательных целей могут найти свое органичное место перечисленные выше и любые другие педагогические технологии – традиционные и новые [2].

Знание и внедрение новых форм и подходов в процессе образования открывает новые возможности для повышения профессиональной подготовки будущих специалистов.

Однако следует обратить внимание и на проблемы использования методов контекстного обучения:

- даже интерактивные методы обучения не способны преодолеть нежелание студента участвовать в процессе обучения;

- для некоторых студентов активные методы видятся чем-то, что разрушает их привычное представление о процессе обучения, соответственно, создает некий внутренний дискомфорт;

- несмотря на плюрализм мнений, при решении проблемы может доминировать мнение одного студента, если выступающий психологический доминант в группе;

- для некоторых студентов работа в команде с использованием активных методов обучения – только способ ничего не делать, быть пассивным созерцателем учебного процесса.

Если преподаватель не будет владеть методиками повышения мотивации обучения и техникой проведения интерактива, процесс контекстного обучения может превратиться в обычную анархию.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать выводы, что методы контекстного обучения получают отражение во многих обучающих технологиях, направленных на перестройку и совершенствование методической работы преподавателя, и применимы во всех учебных дисциплинах.

Методы активного обучения оказывают большое влияние на подготовку специалистов к будущей профессиональной деятельности и способствуют преодолению стереотипов, выработки новых подходов к профессиональным ситуациям, развитию творческих способностей студентов.

Контекстное обучение полностью отвечает основным характеристикам зарождающейся новой образовательной парадигмы и обладает значительным потенциалом в сфере повышения качества профессионального образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вербицкий, А. А. Развитие мотивации студентов в контекстном обучении [Текст] : Монография / А. А. Вербицкий, Н. А. Бакшаева ; Мин. образ. РФ. Иссл. центр проблем качества подготовки специалистов. Мос. гос. ин-т стали и сплавов. Каф. псих.- пед. и соц.-филос. проблем образ. – М. : Иссл. центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. – 200 с.
2. Вербицкий, А. А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение [Текст] / А. А. Вербицкий. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 75 с.
3. Кларин, М. В. Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта [Текст] / М. В. Кларин. – М. : Знание, 1989. – 80 с.
4. Китов, А. И. Психология и педагогика высшей школы: проблемы, результаты, перспективы. Круглый стол [Текст] / А. И. Китов // Вопросы психологии. 1981. № 4. С. 12–32.
5. Johnson, Elaine B. Contextual Teaching and Learning [Текст] : What It Is and Why It's Here to Stay / Elaine B. Johnson. – [S. l.] : Corwin Press, 2002. – 211 p. – ISBN ISBN-0-7619-7865-8.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ КРЕАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ

Яковенко Татьяна Викторовна,

кандидат педагогических наук,

доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин

Донбасского государственного технического университета

Современная действительность, связанная со становлением республиканской системы образования, характеризуется активно идущими процессами модернизации, важнейшим фактором успешности которых является личность, ориентированная на инновационную деятельность, способная к самосовершенствованию и саморазвитию. Это с очевидностью влечёт за собой необходимость реформ в сфере образования с ориентацией на российскую систему образования. Стратегической линией этих реформ должно стать создание условий для освоения личностью новых способов деятельности и моделей мышления, что предполагает развитие у неё как критического, так и творческого отношения к миру. При этом поиск новой концепции образования, отражающей изменения в обществе в его социально-экономическом и культурном развитии, связывается с реализацией компетентностного подхода.

Анализ современных подходов к высшему профессиональному образованию показал, что ведущие идеи деятельностного, личностно ориентированного, личностно деятельностного, акмеологического, контекстного, андрагогического подходов объединяет компетентностный подход.

Данный подход интегрирует принципы деятельностного подхода, так как компетентность непосредственно проявляется в деятельности и связана с выявлением, постановкой и решением множества проблем и задач; личностно ориентированного подхода, ориентирующегося на личность, её потребности и возможности, на её цели и ценности, становление духовно-нравственных качеств личности. Компетентностный подход «вбирает» в себя принципы акмеологического подхода, так как компетентность понимается в исследовании как неперенный атрибут и одна из вершин профессионализма, определяющая целенаправленность, стремление, готовность и способность личности к осуществлению педагогической деятельности; контекстного подхода, предполагающего обучение студентов через «погружение» в контекст профессиональной деятельности; андрагогического подхода, основывающегося на продвижении обучаемого к самостоятельному освоению знаний, навыков, умений, к его активному участию в выстраивании и коррекции собственного образовательного маршрута, гибкой адаптивности к изменяющимся условиям жизни и профессиональной деятельности. Таким образом, цели и задачи настоящего исследования предопределили выбор наиболее оптимального, с нашей точки зрения, подхода, в рамках которого возможно эффективное формирование креативных способностей студентов.

Несмотря на то, что проблема определения понятий «компетентность» и «компетенция» обсуждается на протяжении ряда лет как российскими, так и зарубежными исследователями, она не становится менее актуальной и также нуждается в терминологическом уточнении, как и типология данных понятий, структура, технология их формирования. В научном споре наметились две тенденции в использовании понятий «компетенция» и «компетентность»: первая отождествляет их (И. А. Зимняя, Т. М. Балыхина, О. Г. Смолянинова и др.), поскольку идут от единого понятия, принятого на Западе, вторая тенденция определяет их тесную связь, но не тождественность (О. А. Акулова, А. В. Хуторской и др.).

С нашей точки зрения, компетентность – системное понятие, значимыми составляющими которого являются мотивы, цели, ценностные ориентации, знания, умения, навыки, рефлексия. Компетенция – составляющая этой системы, основа формирования компетентности, структурно-функциональная единица компетентности. В понятии «компетентность» мы выделяем такие её стороны, как способность и готовность к результативной деятельности. Считаем, что компетенция осваивается личностью в образовательном процессе, а компетентность формируется в процессе этого освоения.

В креативной компетентности студента мы выделяем такие её компоненты, как аксиологический (творческое отношение к человеческой личности как ценности), мотивационный (потребность в творческом взаимодействии), когнитивный (умение творчески использовать отобранную информацию и выстраивать её как систему творческих задач; умение использовать инженерные знания для решения профессиональных творческих задач), операциональный (умение творчески использовать накопленный опыт и создавать новые методики), рефлексивный (рефлексия по поводу собственной творческой деятельности).

Обратимся к понятиям «креативность» и «творчество». Это родственные понятия, но не идентичные. Анализируя современные концепции креативности, акцентирующие внимание на изучении продукта творческой деятельности (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн и др.), на творческом процессе (Дж. Гилфорд, В. А. Моляко, Е. Спирмен, Э. Торранс), на личности творца (Ф. Бэррон, Г. А. Маслоу, К. Роджерс, Б. М. Теплов и др.), приходим к выводу, что в философии креативность определяется как категория актуализации в личности творца, синергетический процесс, результат созидания субъективно и объективно нового продукта. В психологии большинство исследователей под креативностью понимают некую совокупность мыслительных и личностных особенностей. Креативность в профессиональной педагогике и методике рассматривается как способность к творчеству, принятию и созданию нового, нестандартному мышлению, генерированию большого числа оригинальных и полезных идей. Мы считаем, что креативность личности определяет её готовность изменяться, отказываться от стереотипов, помогает находить оригинальные решения сложных проблем в ситуации неопределённости; это внутренний ресурс человека, который поможет ему успешно самоопределиться в обществе.

Творчество понимается в целом исследователями и нами как деятельность, ведущая к развитию и направленная на создание нового, креативность понимается нами как способность к такой деятельности.

Поиск философско-педагогических оснований творчества потребовал осмысления следующих идей: творчества как необходимости реализации заложенных в человеке потенций (Аристотель, Спиноза), активности сознания как источнике творчества (И. Кант), самореализации внутреннего мира человека (И. Фихте), механизма развития личности, её самосозидания (М. М. Бахтин), постоянного пути духовных исканий человека (Н. А. Бердяев), творчества как непрерывного рождения нового (А. Бергсон); об интеллектуальной интуиции и творческой активности (Н. О. Лосский) [1]

Для решения проблемы формирования креативной компетентности студентов технических специальностей нам важно определиться в соотношении общих творческих способностей и специальных способностей. Под креативностью будем понимать общую творческую способность, а под инженерно-творческими способностями - специальные способности, действующие в структуре общих креативных способностей. Мы считаем, что специальные способности обретают созидательные свойства благодаря тому, что в их структуре проявляется и усиливается действие общих творческих способностей (креативных), иначе они утратят свои возможности и превратятся в «голую технику».

Теоретический анализ проблем изучения творческих способностей в трудах российских методистов (В. П. Острогорский, И. Ф. Анненский, Н. М. Соколов, К. Б. Бархин, М. А. Рыбникова, В. В. Голубков) позволил нам сделать выводы об особой роли творческого воображения и фантазии как важного фактора развития творческих способностей; выделить приёмы развития творческого воображения. Анализ работ вышеобозначенных методистов предоставил возможность определить механизм творческого процесса как путь от развития эмоций личности, которые могут служить «материалом творчества» (Р. Г. Натадзе), через развитие воссоздающего воображения, стимулирование творческого воображения, к развитию ассоциативного, образного мышления и развитию фантазии посредством обучения способам фантазирования. Психологический и педагогический аспекты определяют условия благоприятного протекания процесса, методический аспект вооружает обучаемых конкретной технологией, а также необходимым инструментарием развития творческих способностей личности.

Поскольку креативная компетентность не существует заранее в готовом виде, а формируется в образовательном процессе освоения личностью компетенций, создаётся как «продукт индивидуального творчества и саморазвития», необходима мотивация вузовских преподавателей и студентов к креативной деятельности. Она проявляется, с одной стороны, в заинтересованности преподавателя в студенте с развитыми творческими способностями, с другой стороны - в реализации преподавателем собственного творческого потенциала [2].

Креативная компетентность студента технических специальностей – это

самостоятельное новообразование, находящееся в сложных диалектических связях с профессиональной компетентностью будущего инженера: на определённой стадии её формирования возможны совпадения, взаимопроникновения, наложения, а возможны и их расхождения.

Введение креативной компетентности в понятийное поле высшего образования, определение сущности этого понятия потребовало изучения конкретных методических концепций развития креативных способностей личности.

Формирование креативной компетентности возможно только в методической системе, успешная работа которой зависит от реализации принципов её построения и функционирования, в основание которых положены философские, педагогические, методические принципы.

Методическая система формирования креативной компетентности студентов в техническом вузе - это совокупность взаимосвязанных элементов: цели, содержания, форм, методов и средств учебной деятельности, направленных на саморазвитие, самосовершенствование, «самодостраивание» личности при диалектическом взаимодействии субъектов образовательного процесса, предполагающего приобретение профессионально и личностно значимых качеств, востребованных обществом, – креативной компетентности специалиста как профессионала и личности [1].

Методическая система формирования креативной компетентности студентов технических специальностей сложная, открытая, диссипативная, самоорганизующаяся, далёкая от равновесия, поскольку творческая деятельность предполагает определённую спонтанность своего проявления, бессознательные импульсы, гетерохронные процессы. И реализации системы способствуют метапредметные креативные технологии (проблемные лекции, лекции-визуализации, «сократовские» диалоги, дебаты, полилоги, мастерские построения знаний, деловые игры, круглые столы, дискуссии, выполненные в технологии развития критического мышления, образовательные путешествия, рефлексивные и исследовательские портфолио и др.

В результате работы методической системы формирования креативной компетентности меняются ценностные ориентации у студентов, усиливается их профессиональная направленность, формируется личная и профессиональная креативность.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРИ

1. Брякова, Ирина Евгеньевна. Методическая система формирования креативной компетентности студентов-филологов педагогического вуза [Текст] : диссертация ... доктора педагогических наук : 13.00.02 / Брякова Ирина Евгеньевна. – Санкт-Петербург, 2010. – 490 с.
2. Яковенко, Татьяна Викторовна. Структурні компоненти креативної компетентності майбутніх інженерів-педагогів [Текст] / Татьяна Викторовна Яковенко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : Науковий журнал. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2012. № 8(26). С. 346–354.

V. ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.01(407.11)

ВОЗМОЖНОСТИ И ОГРАНИЧЕНИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СЕРБИИ

др. Бисера Јевтић,
профессор кафедре педагогики,
факультет философии Ниш,
Сербия

Аннотация Актуальность этой проблемы подтверждается тем фактом, что во всех международно-правовых документах, подписанных Сербией, продвигается идея инклюзивного образования. Создание условий для совместного обучения детей с ограниченными возможностями и их сверстников в обычных школах предполагает создание благоприятных для детей школ (обеспечение физических условий в школах, подготовка профессиональных кадров, новые решения в области образования, открывая школу семье и местному сообществу). Реализация этих мероприятий стремится к улучшению инклюзивной образовательной практики. В поисках структурных преобразований хотелось бы диагностировать текущее состояние переменных, определяющих фактические показатели в обычных школах, чтобы поощрять и содействовать интеграции детей, у которых проблема в процессе развития, а также предпосылок, которые препятствуют равному доступу для всех к системе общего образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование, воспитание, компетентность, учебные программы.

Инклюзия позволяет детям с ограниченными возможностями установить социальные отношения, как это делает большинство детей. Пребывания в группе сверстников, эти дети имеют возможность наблюдать, имитировать и взаимодействовать с детьми, которые развиваются в обычном режиме. В совместной деятельности дети с ограниченными возможностями приобретают чувство безопасности и принадлежности к группе. В интеракции со своими сверстниками дети с ограниченными возможностями развивают коммуникативные навыки (выражающие потребности, желания и намерения вербальным и невербальным путем), чувствительность к потребностям других (сверстников и взрослых), эмоциональный контроль и социализацию. Положительный опыт общения детей со сверстниками является основой для социального опыта, который они будут иметь в будущем.

Среди авторов в основном имеется согласие о влиянии инклюзивного образования на социальные отношения детей с ограниченными возможностями и их сверстников [9, 24, 11, 20].

Вышеупомянутые исследования подтверждают предположение о том, что инклюзивное образование положительно влияет на социальное развитие как детей с ограниченными возможностями так и их сверстников. Исследования, которые подтверждают важность инклюзии для социального развития детей с отклонениями, были реализованы в странах, где система образования реформированна и подготовлена к обучению детей, которые принадлежат к маргинальным группам в обычных школах. В Сербии, за исключением небольшого числа школ, реализующих пилотный проект инклюзивного образования, инклюзия детей с отклонениями в развитии еще происходит спонтанно, без предварительной подготовки школ и учителей в этом процессе. Исследования в этой области в основном ограничиваются рассмотрением отношения к инклюзии и к детям с ограниченными возможностями, а качество отношений со сверстниками и возможность поощрения социального взаимодействия детей с ограниченными возможностями и их сверстников в обычных школах по-прежнему в недостаточной степени вовлечены в исследования.

Социальное взаимодействие со сверстниками является основой для развития и социализации детей. Общение со сверстниками влияет на формирование положительной картинке о себе и учениках, которые в состоянии достигнуть позитивных отношений со сверстниками и получить друзей, развивается чувство безопасности и уверенности. В отличие от них, у учеников, у которых нет положительных отношений со сверстниками, появляется ощущение незащищенности и неполноценности [21]. По мнению некоторых авторов [26, 13], социальные отношения со сверстниками влияют на: (а) развитие социальных ценностей, мировоззрение и общие способности; (б) создание среды, в которой можно учить и тренировать социальные навыки; (в) будущее психическое здоровье ребенка – дети которые имеют плохие отношения со сверстниками и социально изолированы, склонны к проблемам психического здоровья, когда вырастут; (г) обучение детей, как управлять агрессивным поведением; (д) содействие в разработке более широких взглядов на мир и отклонение от эгоцентризма и (е) образовательный уровень ребенка и его цели на будущее.

Обнаружение того, в чем ребенок имеет успех создает условия не только для адекватного социального, но и когнитивного развития, построения успешной карьеры и обучение самостоятельной жизни в пределах возможностей ребенка [4]. Успех, который основан на сохранившихся способностях ребенка положительно влияет на мотивацию, за заинтересованность и реализацию прогресса в обучении.

В контексте инклюзивного образования важным вопросом является степень, в которой дети с ограниченными возможностями функционально участвуют в совместной деятельности со сверстниками. По мнению некоторых авторов [7], социальная интеграция детей с ограниченными возможностями

достигается, если сверстники с ними достигают такого качества отношений, как и с другими в классе. Дети, которые не принимаются со стороны своих сверстников, остаются социально изолированными, тем более ищут присутствия учителей, менее осторожны и часто имеют неправильное поведение [22]. Недостаточный предыдущий опыт, отсутствие информации и негативное отношение других детей к детям с ограниченными возможностями также может негативно повлиять на качество социального взаимодействия, что подтверждается анализом результатов исследований [27], релевантных для понимания положения детей с ограниченными возможностями в учебном процессе. Негативное отношение сверстников к детям с ограниченными возможностями, как правило, проявляется в трех направлениях: (а) игнорирование, (б) активная вербальная агрессия – высмеивание и оскорбление ребенка с ограниченными возможностями, и (в) пассивная агрессия, выраженная в постоянных призывах к детям с проблемами в развитии и требовании, чтобы они были переданы в другой класс или специальную школу.

Отсутствие совместного опыта и коммуникационных трудностей может быть основанием для разделения детей с ограниченными возможностями и их сверстников, так что между ними нет никакого реального взаимодействия, хотя физически находятся в том же районе.

Возникает вопрос: Какие факторы определяют качество социального взаимодействия детей с ограниченными возможностями и их сверстников? По мнению [5], социальная компетентность и успешное достижение общественных отношений коррелируют. От социальной компетентности ребенка зависит успешность достижения социальных отношений, с другой стороны, успешные социальные отношения со сверстниками вносят значительный вклад в развитие социальной компетентности ребенка. Исследование характеристик социального развития детей с ограниченными возможностями указывают на их пониженную социальную компетентность [30, 18, 23].

Нескладное поведение детей с ограниченными возможностями, недостаточно развитые коммуникации и социальные навыки являются основными препятствиями на пути начала и поддержания качественных отношений со сверстниками. Некоторые научно-исследовательские данные [29] показывают, что если сверстники не принимают детей с ограниченными возможностями, причиной этого является неограниченное развитие, а недостаточная социальная компетентность и вызывающее поведение детей с ограниченными возможностями. Дети, достигшие позитивных отношений со сверстниками, манифестируют просоциальные формы поведения и имеют позитивное отношение к школе и лучшую успеваемость, тем самым чувство одиночества у них ниже, чем у детей, которые не смогли добиться положительных отношений со сверстниками [31]. В группе сверстников ребенок удовлетворяет потребность в ласке, с формированием представлений о себе, он приобретает социальные навыки, учиться помогать, поделиться, сотрудничать.

Выделяют три группы факторов [28], которые влияют на качество взаимоотношений детей с ограниченными возможностями и их сверстниками:

(а) факторы, связанные с детьми с ограниченными возможностями (возраст, натура, характер и тяжесть инвалидности, связанные с ними трудности, особенно в плане поведения), (б) сверстники (возраст, пол, предыдущий опыт) и (в) школа (подготовленность, подход учителей и оборудование). Подобные взгляды можно найти у других авторов. Данные исследования [22] показывают, что специфические трудности детей с ограниченными возможностями в области общения и взаимодействия, а также степень инвалидности не единственные факторы, которые влияют на качество взаимодействий между сверстниками. Факторы, связанные с учителями и сотрудниками в сфере образования, с родителями, с другими детьми и с работой в школе имеют большое значение для наблюдаемого процесса, так что надо отметить, что вопрос о включении детей с ограниченными возможностями в обычные школы необходимо исследовать с точки зрения взаимозависимости всех этих факторов.

Инклюзия включает в себя гибкую систему, которая предполагает, что все дети могут учиться и что все дети отличаются друг от друга с точки зрения интересов, способностей, этнических групп, предыдущего опыта и знаний [6].

Ученики обычного населения в инклюзивных классах обладают более высокой скоростью восприятия индивидуальных различий, имеют более высокую самооценку, способность принимать друзей и получать новые навыки. У учеников с более низкой успеваемостью появляются косвенные выгоды от обучения в инклюзивных классах при каждом возобновлении более практической работы, большей точности и более обратной связи со стороны учителей, это влияет на улучшение их успеваемости в школе [8]. На этом основании можно сделать вывод, что исключительность просвещения и образования идет на пользу обеим сторонам, то есть детям с ограничением в развитии, так называемым. атипичным детям, и детям без трудностей, т. е. обычным детям. Успешная инклюзивность помогает нормальному развитию детей, развивает позитивное отношение к людям с ограниченными возможностями, повышает возможности создания социальных принципов, основанных на равенстве и обеспечивает развитие гармоничного общества [1].

Исследованием установлена значимая связь между отношениями ребенка со сверстниками и их успеваемостью. Ученики, плохо принятые своими сверстниками в классе, как правило, имеют более низкие оценки [32, 33, 34]. Оказывается, что наличие друзей в инклюзивной школе поддерживает участие и вовлечение в деятельности, которые связаны со школой [14,32] и успеваемостью в школе [15]. Предполагают, что связь между сверстниками обнаружена с детства является особенно важной, и, следовательно, потенциально проблематичной для людей с ограниченными возможностями в раннем подростковом возрасте [17]. [12], что определяет центральную роль в содействии социальному благополучию и успеваемости.

С точки зрения учителей в Сербии, основные препятствия на пути инклюзивного образования: учителя не имеют профессиональных знаний и навыков, необходимых для работы с детьми с ограниченными возможностями; слишком обширная учебная программа; доминирующий фронтальный способ

работы, опасение учителей, что наличие детей с ограниченными возможностями отнимает время и не будет времени для реализации учебных программ, отсутствие правил оценки детей с ограниченными возможностями, отсутствие системы поддержки, на которую учителя могут рассчитывать в своей повседневной работе с детьми с ограниченными возможностями. Кроме того, барьеры для включения можно соотнести с факторами, связанными с ребенком с ограниченными возможностями в развитии и его семьей. Данные опроса [25, 2, 16] показали, что дети с ограниченными возможностями и их родители препятствия для включения сгруппировали в четыре категории: неадекватные физические условия в школах, негативное отношение и предрассудки, отсутствие информации и знаний о детях с ограниченными возможностями и инклюзией и недостатки образовательной программы и работы преподавателей.

Выявленные недостатки инклюзивного образования в Сербии:

- инклюзивное образование является педагогически эффективным в образовании и воспитании детей с легкими ограниченными возможностями, но не для детей с серьезными дефектами;
- инклюзивное образование осуществляется в обычной школе, где не удаляются архитектурные барьеры на пути движения учеников с тяжелыми физическими недостатками и оборудования для их обучения, профессиональной подготовки и реабилитации, как правило, не существует;
- в обычных школах с инклюзивным образованием не работают всегда специалисты и профессионалы и их команды для работы с учениками, которые имеют ярко выраженные отклонения в развитии, что делает трудным постоянно следить за прогрессом в области образования и развития учащихся;
- необходимо прилагать усилия и дополнительные финансовые ресурсы для непрерывного профессионального развития учителей для инклюзивного образования в общеобразовательных школах;
- планирование и подготовка инклюзивного образования – дело сложное, кропотливое и профессионально деликатное;
- это сложная организация воспитательной работы и в обычной школе инклюзивного образования.
- Для обучения и преподавания ученикам с ограниченными возможностями необходима архитектурно оборудованная школа, команда профессионалов для всеобъемлющего и постоянного мониторинга прогресса в развитии этих учащихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Begeny, J. Inclusionary Education in Italy, A Literature Review and Call for More Empirical Research [Текст] / J. Begeny, B. Martens // Remedial and Special Education. 2007. Vol. 28. No. 2. P. 80–94.

2. Vaughn, S. Focus group interview in education and psychology [Текст] / S. Vaughn, J. S. Schumm, J. Sinagub. – Thousand Oaks, CA : Sage Publications, Inc., 1996.
3. Вујачић, М. Укључивање дјеце са посебним потребама у редовне групе вртића: могућности и ефекти [Текст] / М. Вујачић. – Београд : Филозофски факултет, 2005.
4. Вујачић, М. Проблеми и перспективе деце са посебним потребама [Текст] / М. Вујачић // Зборник Института за педагошка истраживања. – Београд : Институт за педагошка истраживања, 2006. Бр. 1. С. 190–204.
5. Гашић-Павишић, С. Вршњачко социјално понашање деце са сметњама у развоју [Текст] / С. Гашић-Павишић // Настава и васпитање. 2002. Бр. 5. С. 452–469.
6. The inclusive classroom [Текст] / M. Grenot-Scheyer, K. A. Jubala, K. D. Bishop, J. J. Coots. – Westminster : Teacher Created Materials, 1996.
7. Guralnick, M. The peer relations of mildly delayed and nonhandicapped preschool children in mainstreamed playgroups [Текст] / M. Guralnick, J. M. Groom // Child development. 1987. Vol. 58. P. 1556–1572.
8. El Zein, L. H. Attitudes toward inclusion of children with special needs in regular schools (A case study from parents perspective) [Текст] / L. H. El Zein // Educational Research and Review. 2009. Vol. 4(4). P. 164–172.
9. Even, E. Developing friendship skills: Key to positive mainstreaming [Текст] / E. Even, R. C. Richardson // Journal of humanistic education and development. 1989. No. 27. P. 138–151.
10. Јоксимовић, С. Развој просоцијалне оријентације ученика [Текст] / С. Јоксимовић // Зборник Института за педагошка истраживања. Београд, 1991. Бр. 26. С. 34–50.
11. Kennedy, C. H. Comparing the effects of educational placement on the social relationships of intermediate school students with severe disabilities [Текст] / C. H. Kennedy, S. Shukla, D. Fryxell // Exceptional children. 1997. Vol. 64, No. 1. P. 31–47.
12. Connell, J. P. Competence, autonomy and relatedness: A motivational analysis of self-system processes [Текст] / J. P. Connell, J. G. Wellborn // The Minnesota Symposia and child psychology. 1991. Vol. 23. P. 43–77.
13. Klarin, M. Razvojdjeceusocijalnomkontekstu: roditelji, vršnjaci, učitelji-kontekstrazvojadeteta [Текст] / M. Klarin. – Zadar : Sveučilište u Zadru, 2006.
14. Ladd, G. W. Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment [Текст] / G. W. Ladd // Child Development. 1990. 61. P. 1081–1100.
15. The impact of peer relations on academic progress in junior high [Текст] / Miranda J. Lubbersa, Margaretha P. C. Van Der Werfa, Tom A. B. Snijdersb, Bert P. M. Creemersc, Hans Kuyper // Journal of School Psychology. 2006. 44. P. 491–512.
16. Law, M. Changing disabling environments through participatory research [Текст] / M. Law // Canadian Journal of Rehabilitation. 1993. Vol. 7, No. 1. P. 22–23.

17. Moody, J. Structural cohesion and embeddedness: A hierarchical concept of social group [Текст] / J. Moody, D. R. White // American Sociological Review. 2003. 68. P. 103–127.
18. Peck, C. A. Some benefits nonhandicapped adolescents perceive for themselves from their social relationships with peers who have severe handicaps [Текст] / C. A. Peck, J. Donaldson, M. Pezzoli // Journal of the association for persons with severe handicaps. 1990. Vol. 15, No. 3. P. 241–249.
19. Пијаже, Ж. Интелектуални развој дјетета, изабрани радови [Текст] / Ж. Пијаже. – Београд : ЗУНС, 1977.
20. Siperstein, G. N. A comparison of socially accepted and rejected children with mental retardation [Текст] / G. N. Siperstein, J. S. Leffert // American journal on mental retardation. 1997. Vol. 101, No. 3. P. 339–351.
21. Спасеновић, В. Квалитет социјалних односа ученика и њихово школско постигнуће [Текст] / В. Спасеновић. – Београд : Филозофски факултет, 2006.
22. Сретенов, Д. Социјална интеракција и комуникација деце са сметњама и деце без сметњи у развоју у инклузивном програму вртића [Текст] / Д. Сретенов. – Београд : Филозофски факултет, 2005.
23. Stainback, W. Facilitating friendships [Текст] / W. Stainback, S. Stainback // Education and training in mental retardation. 1987. Vol. 22, No. 1. P. 18–25.
24. Freeman, S. F. N. Friendship in children with development disabilities [Текст] / S. F. N. Freeman, C. Kasari // Early education and development. 1998. No. 9. P. 341–355.
25. After preschool inclusion: Children's educational pathways over the early school years [Текст] / M. Hanson, E. Horn, S. Sandall, P. Beckman, M. Morgan, J. Marquart, D. Barnwell, H. Chou // Exceptional Children. 2001. No. 68. P. 263–276.
26. Heekin, Š. Novi prijatelji [Текст] / Š. Heekin, P. Mengel. – Zagreb : Mali profesor, 1997.
27. Хрњица, С. Ометенодете [Текст] / С. Хрњица. – Београд : Завод за уџбенике и наставна средства, 1991.
28. Хрњица, С. Дете са развојним сметњама у основној школи [Текст] / С. Хрњица. – Београд : Учитељски факултет, 1997.
29. Хрњица, С. и Сретенов, Д. Деца са развојним тешкоћама у редовним основним школама у Србији – тренутно стање и ставовски предуслови за потенцијалну инклузију [Текст] / С. Хрњица, Д. Сретенов. – Београд : Save the Children Fond (интерни материјал), 2003.
30. Hunt, P. Creating socially supportive environments for fully included students who experience multiple disabilities [Текст] / P. Hunt, M. Alwell, F. Farron-Davis, L. Goetz // Journal of the association for persons with severe handicaps, 1996. No. 21. P. 53–71.
31. Šubanovska, O. Korelati socijalnog ponašanja deteta u školskoj sredini [Текст] / O. Šubanovska // Primenjena psihologija. 2012. Br. 1. S. 25–41.
32. Wentzel, K. R. Friendships, peer acceptance, and group membership: Relations to academic achievement in middle school [Текст] / K. R. Wentzel, K. Caldwell // Child Development. 1997. 68. P. 1198–1208.

33. Wentzel, K. R. Sociometric status and adjustment in middle schools: A longitudinal study [Текст] / K. R. Wentzel // Journal of Early Adolescence. 2003. 23. P. 5–28.
34. Zettergren, P. School adjustment in adolescence for previously rejected, average and popular children [Текст] / P. Zettergren // British Journal of Educational Psychology. 2003. 77. P. 207–221.

УДК 37.011:378

К ВОПРОСУ О ПРОБЛЕМАХ РАЗВИТИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ.

Гнездилова Елена Валерьевна,

ассистент кафедры прикладной лингвистики и этнологии
Донбасской национальной академии строительства и архитектуры.

Идея непрерывного образования занимает заметное место в ряду прогрессивных идей культуры XX в. Общечеловеческая и философская значимость этой идеи велика, так как смысл ее заключается в том, чтобы обеспечить каждому человеку постоянное развитие, совершенствование, творческое обновление на протяжении всей жизни, а значит, обеспечить процветание всего общества. Именно поэтому государства и сегодня ищут свою модель непрерывного образования. Первую разработку его теоретических основ осуществили П. Ленгранд, Э. Фор, Р. Даве, Х. Гуммель, М. Д. Кареяли, Ф. Кумбс, Г. Коптаж.

Идея непрерывного образования – детище XX в., но ее истоки можно найти у древних философов – Конфуция, Сократа, Аристотеля, Солона, Платона, Сенеки.

Непрерывное образование развивалось как феномен практики и как педагогическая концепция. Впервые концептуально оформленная эта идея была представлена на конференции ЮНЕСКО в 1965 г. известным теоретиком непрерывного образования П. Ленграндом. На основании его сообщения были разработаны рекомендации по данному вопросу. В 1972 г. ЮНЕСКО предпринимает следующий шаг: слушается доклад комиссии, работавшей под руководством Э. Фора, на тему «Учиться, чтобы быть». С середины 1970-х гг. идея непрерывного образования находит поддержку почти во всех странах, становится основным принципом образовательных реформ [3, с. 105].

Центральной идеей непрерывного образования является развитие человека как личности, субъекта деятельности и общения на протяжении всей его жизни. Эта идея, осознанная обществом, становится системообразующим фактором непрерывного образования.

Непрерывным является образование, всеохватывающее по полноте, индивидуализированное по времени, темпам и направленности,

предоставляющее каждому право и возможности реализации собственной программы его получения и пополнения в течение всей жизни.

Разработка теоретических основ непрерывного образования актуализировала возникновение отраслевых концепций непрерывного образования. Одной из них стала концепция непрерывного педагогического образования. Появление ее было вызвано деятельностью ЮНЕСКО, а также вниманием, проявленным в 1980-е гг. государственными органами к данному вопросу. Идея непрерывного образования была заложена в «Основах законодательства СССР и союзных республик о народном образовании» (1984) и в решениях съездов учителей, обсуждалась народными депутатами на сессиях и рассматривалась в печати. Она стала ключевой идеей реформы народного образования [1, с. 334].

В основе функционирования непрерывного образования лежат следующие принципы, определяющие его специфику: гуманизма, демократизма, мобильности, опережения, открытости, непрерывности.

Принцип гуманизма свидетельствует об обращенности образования к человеку, о свободе выбора личностью форм, сроков, видов обучения, повышения квалификации, самообразования.

Принцип демократизма предполагает доступность образования в любом возрасте благодаря многообразию форм обучения, в соответствии с интересами, возможностями и потребностями. Он обеспечивает свободу перехода из одного учебного заведения в другое, ускоренное завершение обучения и повышения квалификации; означает равные права всех граждан, независимо от сословно-классовой принадлежности, национальных особенностей, состояния здоровья, на образование и развитие.

Принцип мобильности выражается в многообразии средств, способов, организационных форм системы непрерывного образования, их гибкости и готовности к быстрой перестройке в соответствии с изменяющимися потребностями производства, общества, человека. Он ориентирует на использование разных продуктивных методических систем и технологий.

Принцип опережения, опираясь на научное прогнозирование, требует более быстрого и гибкого развития, перестройки учебных заведений и учреждений системы непрерывного образования по отношению к нуждам общественной практики, мобильного обновления их деятельности. Этот принцип ориентирует на широкое и активное использование новых форм, методов, средств обучения и переподготовки специалистов, на включение новаторских подходов к этому процессу.

Принцип открытости системы непрерывного образования требует от учебных заведений расширения деятельности путем привлечения к обучению и повышению квалификации нетрадиционной аудитории, вольнослушателей. При этом возникает необходимость работать с разными возрастными слоями и группами населения, которые отличаются уровнем образования и профессиональной подготовки, отношением к образованию, жизненными устремлениями, что требует создания дополнительных факультетов, институтов, отделений, курсов по повышению образования и квалификации,

проведения семинаров, клубных занятий выходного дня не только в учебном заведении, но и за его пределами, а также организации телевизионных и видеопрограмм. Открытость учебных заведений и образовательных систем обеспечивается наличием разнообразных по уровню, содержанию, направленности образовательно-воспитательных программ.

Принцип непрерывности образования является систематизирующим. Учебные заведения, работники образования и повышения квалификации, науки и производства должны пересмотреть взгляд на роль и место образования в жизни человека и общества. Необходимо преодолеть ориентацию на поверхностную «энциклопедичность» содержания, перегрузку информационным и фактологическим материалом. В содержании образования должны получить отражение проблемы развития общества, производства, науки, культуры. Образование должно быть устремлено в будущее. Прежний девиз «Знания на всю жизнь» уступает место новому - «Знания через всю жизнь» [5, с. 240].

Исследователи отмечают, что смысл и значение непрерывного профессионального образования заключается в развитии способностей личности, соответствующих ее потребностям, времени, темпу, направленности, реализуемости, а также в многообразии и гибкости используемых организационных форм, гуманизации и демократизации, разнообразии содержательно-целевого обучения.

Новые социально-экономические, политические, правовые и нравственные отношения, определяющие тенденции развития современного общества, способствуют реформированию системы образования, создают объективные предпосылки для обновления и эффективного функционирования непрерывного профессионального образования.

Многоуровневое непрерывное профессиональное образование представляет собой систему непрерывного интенсивного образования. Эта система обеспечивает последовательное получение разного уровня образования и квалификации в соответствии с интересами личности и потребностями общества в современных социально-экономических условиях.

На современном этапе развития непрерывного профессионального образования, несмотря на успехи его реализации, все же существует необходимость разрешения ряда проблем-противоречий:

- между государственной системой профессионального образования, которая в силу объективных причин не может оперативно реагировать на динамично изменяющиеся требования к подготовке новой квалифицированной рабочей силы, и потребителями ее профессиональных образовательных услуг;
- между традиционными подходами к формированию содержания профессионального образования и инновационными, предусматривающими максимальный учет требований отраслевых образовательных стандартов профессионального образования и развития личности;
- между запросами определенных социальных групп населения на создание образовательных учреждений, удовлетворяющих их потребности в

непрерывном профессиональном образовании и недостаточным наличием таких образовательных комплексов;

- между стремлением части профессионально-педагогического сообщества к построению собственных образовательных практик и действующей системой профессионального образования, имеющей достаточно четко обозначенные границы на каждом уровне образования.

Проблема заключается в том, что непрерывное образование требует не только осуществление образовательной деятельности во внешнем окружении, но требует постоянного внутреннего образования, изменения под воздействием вновь освоенных знаний, что для современного индивида и системы является непосильным трудом, потому что он привык, ему удобно, и намного легче изменить что-то вовне или сделать видимость изменения, оставаясь при этом внутренне неизменным, то, что можно назвать «с широко закрытыми глазами» [2, с. 200].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абульханова-Славская, К. А. Деятельность и психология личности [Текст] / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1980. – 334 с.
2. Пионова, Р. С. Педагогика высшей школы [Текст] / Р. С. Пионова. – Мн. : Университетское, 2005. – 200 с.
3. Смирнов, С. Д. Педагогика и психология высшего образования Педагогика и психология высшего образования [Текст] : От деятельности к личности : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / С. Д. Смирнов. — 5-е изд., стер. — М. : Издательский центр «Академия», 2010. – 400 с. ISBN 978-5-7695-7647-8.
4. Состояние, проблемы и стратегия развития педагогического образования [Текст] / [А. А. Вербицкий, М. Н. Костикова, Н. Г. Ярошенко и др. ; Под ред. А. А. Вербицкого, М. Н. Костиковой] ; Рос. акад. образования. - М. : Федерал. ин-т образования, 1996. - 33 с. - (Программа "Стратегия развития образования").
5. Титов В. А. Психология и педагогика [Текст] : Конспект лекций / В. А. Титов. – М. : ПРИОР, 2003. – 240 с.

УДК 37.041:64.044.2

ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООБРАЗОВАНИЯ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ

Гревцова Екатерина Владимировна,
ассистент кафедры социальных наук, зам. декана по воспитательной работе
ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический университет»

Модернизация высшего образования, вызванная требованиями современности, связана с усилением внимания к личности студента, развитием

его профессиональных способностей, актуализацией внутренних потенциалов личности для профессионального совершенствования.

В этой связи на первый план выходят вопросы, связанные с профессиональным самообразованием студентов.

В отечественной педагогической науке можно выделить исследования ученых, изучавших различные аспекты самообразования.

Так, в общем виде самообразование выступает как составная часть самовоспитания, самосовершенствования и саморазвития личности (П. Я. Арет, А. Г. Ковалев, А. И. Кочетов, Г. Н. Сериков и др.)

В рамках теории непрерывного образования оно рассматривается как составная часть образования, связующая и обеспечивающая его непрерывность и преемственность на протяжении всей жизни человека (А. Я. Айзенберг, А. П. Владиславлев, Б. С. Гершунский, А. В. Даринский и др.)

Рядом авторов выполнены исследования по изучению отдельных направлений самообразования: самоцельное, попутное, целенаправленное, бытовое, познавательное, самообразование самореализации, профессиональное. Ю. Е. Калугин подчеркивает, что к задачам относятся: актуализация забытых индивидом знаний и умений, повышение профессионального мастерства, освоение новых знаний и умений, воссоздание забытых (засекреченных) элементов социального опыта, развитие творческой инициативы, создание инновационных элементов социального опыта, создание банка передового социального опыта, адаптация и реализация отдельных идей, самореализация в профессиональном плане [1, с. 78].

Необходимость в профессиональном самообразовании возникает уже в студенческом возрасте. Поскольку студенчество представляет собой особую социальную категорию, специфическую общность людей, организационно объединенных институтом высшего образования, следовательно и студенческий возраст можно характеризовать как особый период в становлении личности будущего специалиста. Это возраст становления и стабилизации личностных и профессиональных особенностей будущего специалиста, характера, овладения полным комплексом социальных ролей взрослого человека: гражданских, профессионально-трудовых и т.д.

Будущие социальные работники не являются в данном случае исключением. Более того, социально-общественная необходимость профессии «социальный работник» обуславливает усложнение существующих требований к личности и профессиональной компетентности этого специалиста, что обеспечивает необходимость поддержать профессиональную самообразовательную активность будущего социального работника и включить студента в деятельность по использованию разнообразных ресурсов и возможностей для осуществления этого процесса уже с первых лет обучения в вузе.

Социальный работник осуществляет все многообразие функций организации, координации, обеспечения, поддержки, правовой и административной помощи, коррекции. Это специалист, работающий на разных уровнях реализации социальной политики государства: управления,

материально-технического и правового обеспечения, образования, здравоохранения и непосредственной практики. Соответственно, деятельность современного социального работника предполагает наличие у него готовности к постоянному решению профессиональных задач в условиях динамично изменяющегося социума и требует непрерывного личностно-профессионального совершенствования, а следовательно, и постоянного профессионального самообразования.

Учитывая обозначенные позиции, мы считаем, что будущие социальные работники уже достаточно подготовлены к осуществлению профессионального самообразования, поскольку достигнутый уровень волевой саморегуляции обеспечивает их способность решения задач этого процесса, готовность к длительному поиску, проявлению своего профессионального «Я» и т. д.

Однако осуществление процесса профессионального самообразования связано с возникновением у студентов ряда барьеров и препятствий. К ним можно отнести: недостаточную сформированность мотивов самообразования, неумение планировать свою работу, недостаточное владение умениями и навыками профессионального самообразования, недостаточность способности к рефлексии и др.

В этой связи прогрессивное развитие профессиональной самообразовательной активности студента видится как одна из приоритетных задач современного вуза. Решение этой задачи обеспечивается разнообразными путями и способами.

Прежде всего, на наш взгляд, таким потенциалом обладает педагогическое сопровождение, обусловленное оказанием помощи студентам в преодолении трудностей профессионального самообразования на всех его этапах.

При этом мы учитываем тот факт, что процесс профессионального самообразования будущего социального работника должен быть сугубо самостоятельным и управляемым самим субъектом.

Е. Б. Манузина указывает, что на уровне всеобщего понимания сопровождение человека представляет собой его социальное взаимодействие с окружающими людьми, функциями воздействий которых является развитие этого человека на жизненном пути, в разнообразных личных и социальных ситуациях [3, с. 109].

Этимология понятия «сопровождение» также позволяет рассматривать его как систему совместных действий людей по отношению друг к другу, осуществляемых ими во времени, пространстве и в соответствии с присущими им ролями.

Говоря о педагогическом сопровождении процесса профессионального самообразования будущих социальных работников, мы выделяем следующие присущие ему (сопровождению) особенности:

- использование недирективных методов воздействия. Недирективные методы воздействия включают консультации, рекомендации, советы, беседы, в которых педагог обращается к ответственности сопровождаемого за выбор и совершение действий, поиск решений, демонстрирует принятие установок

сопровождаемого, ненавязчиво дает указания, показывая принятие или неодобрение решения, актуализирует личностный потенциал и т. п.:

- организация педагогического сопровождения как субъект – субъектного взаимодействия. Оказание необходимой помощи на определенном этапе жизненного пути, принятие студента как самостоятельного активного субъекта процесса профессионального самообразования обеспечивают его успешность;
- использование потенциала культурно-образовательной среды вуза в формировании компонентов профессионального самообразования студента. Учитывая специфику профессиональной подготовки социальных работников, мы в данном аспекте говорим о таких ресурсах среды вуза, как элективные курсы, возможность участия в волонтерской деятельности, проблемные группы и кружки и т. п.;
- реализация педагогом позиции тьютора в процессе педагогического сопровождения профессионального самообразования.

Педагог-тьютор, обсуждая со студентом осуществление профессионального самообразования, проблематизирует, экспертирует этот процесс, помогает осознать студенту его самообразовательные потребности, его собственные возможности и возможности среды. помогает им осознать смысл данного процесса лично для себя, найти собственную цель самообразования в профессиональной деятельности, обеспечивая для этого необходимые условия.

Как считает Т. М. Ковалева, тьюторское сопровождение – это педагогическая деятельность по индивидуализации образования, направленная на выявление и развитие образовательных мотивов и интересов учащегося, поиск образовательных ресурсов для создания индивидуальной образовательной программы [2, с. 8].

При таком сопровождении вырабатывается индивидуальный стиль деятельности человека, формирующийся на основе приобретения личного опыта при принятии решений, таким образом, повышается эффективность профессионального самообразования студентов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Калугин, Ю. Е. Мотивация профессионального самообразования [Текст] / Ю. Е. Калугин, Т. В. Киселева // Альманах современной науки. 2014. № 10(88). С. 77–79.
2. Ковалева, Т. М. Материалы курса «Основы тьюторского сопровождения в общепрофессиональном образовании» [Текст] : лекции 1–4 / Т. М. Ковалева. – М. : Педагогический университет «Первое сентября», 2010. – 56 с.
3. Манузина, Е. Б. Педагогическое сопровождение студентов в образовательных учреждениях высшего профессионального самообразования [Текст] / Е. Б. Манузина // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2011. № 1(103). С. 109–113.

Гудков Максим Андреевич,
к.т.н., старший преподаватель кафедры гражданской
защиты ФГБОУ ВПО ВИ ГПС МЧС России, г. Воронеж
Бокадаров Станислав Александрович,
т.н., преподаватель кафедры гражданской
защиты ФГБОУ ВПО ВИ ГПС МЧС России, г. Воронеж

В настоящее время в Российской системе высшего профессионального образования, наряду с государственной, все большее распространение получает профессионально- общественная аккредитация. И такая тенденция не случайна. Дело в том, что государственные программы по аккредитации вузов и аттестации студентов (специалистов, бакалавров, магистров) ВУЗов призваны оценивать качество образовательных программ и их соответствие исключительно требованиям, установленным в Федеральных государственных образовательных стандартах. Преимущественно государственная аккредитация производит оценку вуза в целом, не заостряя свое внимание на профессиональных программах подготовки. Эти требования не учитывают заинтересованность работодателей и региональную потребность рынка труда в квалифицированных специалистах. Поэтому подобная форма аккредитации не всегда бывает объективной и эффективной. В особенности это касается инженерных и технических вузов, расположенных в крупных промышленных центрах. Для повышения эффективности и объективности результатов мониторинга и аккредитации вузов к данным процедурам необходимо привлекать независимых экспертов: представителей работодателей, квалифицированных специалистов предприятий и производств, членов научных и промышленных объединений. Таким образом, система профессионально-общественной аккредитации не только позволит повысить качество существующих программ профессиональной подготовки кадров, но и позволит вузу прочно закрепиться как на рынке образовательных услуг, так и на рынке труда путем более тесного сотрудничества с работодателями и производствами. С другой стороны, результаты совмещения государственной и профессионально-общественной аккредитации позволят потенциальным абитуриентам повысить мотивацию при выборе учебного заведения и профиля подготовки (специальности), руководствуясь не только имиджем вуза, но и заинтересованностью работодателей и востребованностью на рынке труда. В свою очередь, работодателям это сотрудничество позволит более четко формировать свои запросы на квалифицированные кадры и сосредоточить свое внимание на конкретном вузе. Таким образом, подобная система позволит повысить доверие к вузу как со стороны абитуриентов, так и со стороны работодателей. Получение сертификата о прохождении профессиональной аккредитации является подтверждением прежде всего того, что выпускники данного учебного заведения являются востребованными на рынке труда, а сам

вуз востребован среди абитуриентов и работодателей. Таким образом, профессионально-общественная аккредитация позволит:

- эффективно демонстрировать уровень качества образования перед государством, абитуриентами, студентами и работодателями;
- непрерывно повышать уровень доверия к качеству образовательных услуг, результативность и эффективность вуза;
- укрепить имидж образовательного учреждения среди прочих вузов;
- повысить конкурентоспособность выпускников вуза на рынке труда.

В настоящее время отсутствует единое положение о проведении профессионально-общественной аккредитации образовательных программ, не определены показатели и критерии оценки, не все профессиональные стандарты разработаны. На основании европейских стандартов гарантии качества аккредитацию проводят следующие международные аккредитационные агентства: ENAEE, FEANI (Бельгия), ASIIN (Германия), СП (Франция), ECUK (Великобритания, EngineersIreland (Ирландия) и др. Российскими аккредитационными агентствами, такими как АИОР, Нацаккредцентр, Аккорк, Деловая Россия, РСПП, Опора России, РосСННО и др. составлен самостоятельный инструментарий оценки качества ОП, удовлетворяющих европейским стандартам ESG–ENQA.

В рамках проведения общественно-профессиональной аккредитации решаются актуальные задачи, поставленные перед вузом:

- повышение конкурентоспособности на российском и международном рынках образовательных услуг;
- признание высокого уровня качества и гарантий качества образовательной деятельности;
- получение независимой оценки качества образовательных программ и подготовки выпускников;
- повышение степени соответствия требованиям европейских стандартов гарантий качества;
- обеспечение трудоустройства выпускников.

В целях выполнения требований статьи № 96 «Общественная аккредитация организаций, осуществляющих образовательную деятельность. Профессионально-общественная аккредитация образовательных программ» Федерального закона N 273-ФЗ от 29.12.2012 (ред. от 02.03.2016) "Об образовании в Российской Федерации" необходима организация взаимодействия с объединениями работодателей, а также разработка показателей и критериев профессионально- общественной аккредитации, методики принятия решений. При определении показателей профессионально- общественной аккредитации главное предпочтение отдается следующему:

- I. Качество образовательного процесса.
- II. Кадровое обеспечение.
- III. Научно-исследовательская деятельность.
- IV. Материально-техническое сопровождение образовательного процесса.
- V. Информационная обеспеченность.
- VI. Финансовое обеспечение.

К критериям оценки качества образовательного процесса относятся:

- наличие нормативного обеспечения реализации образовательных программ;
- соответствие организационной структуры университета реализуемым образовательным программам;
- соответствие учебных планов реализуемым образовательным программам;
- соответствие рабочих программ содержанию учебных планов;
- качество организации учебного процесса в университете;
- уровень методического обеспечения реализуемых образовательных программ;
- соответствие организации учебного процесса профессиональным требованиям и условиям будущей профессиональной деятельности выпускников с учетом требований работодателя;
- качество организации оценки знаний обучающихся при реализации образовательных программ;
- мнение сотрудников и преподавателей об уровне организации образовательного процесса;
- мнение обучающихся и выпускников о качестве образовательного процесса;
- мнение работодателей о качестве подготовки;
- уровень международного сотрудничества;
- воспитательная работа.

Экспертизе по каждому критерию подвергаются:

- документы правового статуса;
- структурные подразделения вуза, обеспечивающие образовательную, научную деятельность;
- рабочие программы по дисциплинам;
- расписания учебных занятий (соответствие расписания учебным планам и их реализация);
- практики (качество их организации и проведения), аттестация (текущая, промежуточная, итоговая: их организация и качество проведения);
- методические рекомендации по дисциплинам, учебно-методические комплексы и др. материалы.

Качество оценки знаний обучающихся при реализации образовательных программ могут подтвердить только фонды оценочных средств, материалы аттестаций студентов и организации учета успеваемости обучающихся. Мнение преподавателей и обучающихся о качестве образовательных услуг засвидетельствуют исключительно данные анонимных опросов. Перед проведением аккредитации образовательных программ составляется матрица ответственности структурных подразделений при подготовке к проведению общественно-профессиональной аккредитации образовательных программ, осуществляется самообследование по вышепредставленным показателям и критериям оценки, внутренний аудит образовательных программ. Таким образом, разработка критериев профессионально-общественной аккредитации является важной задачей, стоящей перед экспертным сообществом, требующим использования организационного потенциала аккредитационных агентств, общероссийских экспертных сообществ и активного обсуждения в обществе.

«ПРОФЕССИОНАЛИЗМ» КАК ОСНОВА ДЛЯ ОПРЕДЕЛЕНИЯ НЕОБХОДИМОГО УРОВНЯ ПОДГОТОВКИ ВЫПУСКНИКОВ ВУЗА

Демидова Марина Владимировна,
ассистент кафедры филологических дисциплин
Института педагогики и психологии
Луганского государственного университета имени Тараса Шевченко

Термин «профессионализм» еще не утвердился в педагогической науке. В современных педагогических исследованиях с одной стороны «профессионализм» рассматривается как высокий уровень готовности к педагогической деятельности, а с другой стороны – способность педагога на высоком уровне осуществлять педагогическую деятельность.

Более исследованными в педагогической науке являются категории «педагогическое мастерство», «педагогическое творчество», «педагогические умения». Они характеризуют высокий уровень профессиональной педагогической деятельности и практического опыта. Исследования данных категорий стали основой для научно-педагогического обоснования термина «профессионализм».

Так, в Педагогической энциклопедии «педагогическое мастерство» рассматривается, как «...высокое и постоянно совершенствующее искусство воспитания и обучения, доступное каждому педагогу, который работает по призванию и любит детей. Педагог – мастер своего дела – это специалист высокой культуры, который глубоко знает свой предмет, хорошо знакомый с определенными отраслями науки или искусства, практично разбирается в вопросах общей и особенно детской психологии, в совершенстве владеет методикой обучения и воспитания» [7]. Авторы выделяют следующие компоненты педагогического мастерства: искусство воспитания и обучения, доступное каждому педагогу; профессиональные знания; эрудиция; методика обучения и воспитания.

И. Зазюн выделил компоненты педагогического мастерства. К ним относятся: ценностные ориентации учителя на себя (Я – учитель) и на ученика (Я – ученик), на средства педагогической деятельности; профессиональные знания (степень обобщенности, глубина усвоения, умения использовать их на практике); способности к педагогической деятельности (коммуникативные, перцептивные, динамичные, эмоциональные, оптимистическое прогнозирование); педагогическая техника [3].

В педагогической литературе часто «педагогическое мастерство» и «педагогическое творчество» рассматриваются как синонимичные понятия. Именно на сходство, а не на идентичность указывает в своей работе Н. Кузьмина [5]. Исследователь утверждает, что наивысшее проявление умений – это мастерство, а наивысшее проявление педагогического мастерства – это педагогическое творчество, педагогическое искусство. Педагогическое

искусство и педагогическое творчество, в понимании Н. Кузьминой, – близкие по значению категории.

В работе Р. Скульского предлагается следующее определение: «Под педагогическим творчеством учителя следует прежде всего понимать целенаправленную сознательную деятельность, которая предусматривает, с одной стороны, систематическое совершенствование осуществляемой учебно-воспитательной и общественно-педагогической работы, а с другой – профессиональное мастерство, которое предусматривает овладения новейшими достижениями науки, передового опыта и активизации собственных научно-методических исследований» [8].

Л. Спирин не дает определение понятия «профессионализм», однако ученый находит взаимосвязь между общепедагогическими умениями, профессиональной активностью и продуктивностью педагогической деятельности. Ученый убежден в том, что любое педагогическое действие может быть результативным (продуктивным), если оно отмечается профессионализмом: «...в цели и методе (способе) действия содержатся научные педагогические и психологические знания, а мыслительно-ориентированная основа действия строится на грамотном анализе педагогической ситуации, которая приводит к выбору правильных решений педагогической задачи» [9].

«Профессиональным умением» О. Дубанесюк называет владение педагогом профессиональными умениями. В структуре педагогических умений она выделяет следующие блоки: гностический, проектированный, конструктивный, коммуникативный, организаторский, оценочный, прикладной [1].

Анализируя отечественную литературу, выделяют три концепции профессионализма: философскую, психологическую, акмеологическую.

И. Зазюн является основателем философской концепции. Вместе с Г. Сагач он дал определение понятия профессионализма. «Профессионализм личности – достаточный для творческого решения задач профессиональной деятельности, уровень развития профессиональной культуры и самосознания». [2].

Психологическая концепция профессионализма исследована А. Марковой. Ученая выделяет компоненты профессионализма: состояние мотивационной сферы профессиональной деятельности человека (какие мотивы побуждают человека, какое значение имеет в его жизни профессиональная деятельность, какие цели он стремится достичь, в какой мере доволен работой) и состояние операционной сферы деятельности человека (как, какими приемами он достигает цели, какие технологии, средства, знания, мыслительные операции, способности применяет) [6].

А. Маркова говорит об индивидуальности пути профессионализма, выделяя этапы, которые проходит каждый человек-профессионал и охарактеризовала каждый этап:

– допрофессионализм (человек не усвоил нормы и правила профессии, не достиг высоких результатов в труде);

– профессионализм (человек постепенно овладевает качествами профессионала, усваивает нормы и правила профессии, выполняет сначала работу по образцу, по инструкции, потом получает специальность, квалификацию и осуществляет квалифицированный труд, достигает положительных результатов, самоутверждается в профессии, развивает себя средствами профессии);

– суперпрофессионализм или высокий профессионализм (человек с объекта труда и профессионала превращается в творца, новатора, суперпрофессионала, в профессионала высокой квалификации, который обогащает профессию своим собственным вкладом);

– непрофессионализм или псевдопрофессионализм (человек совершает внешнюю активную трудовую деятельность, но при этом наблюдаются деформации в становлении его как профессионала: выполнение неэффективной, несоответствующей нормам деятельности, преследование личных убыточных целей, отсутствие профессионализма и т. д.);

– послепрофессионализм (человек становится в прошлом или консультантом, советчиком, наставником, который делится личным опытом) [6].

Переход от одного этапа к другому у одних людей проходит последовательно, поэтапно, у других – медленно или скачкообразно. А. Маркова восхождение человека к профессионализму называет профессионализацией (целостный непрерывный процесс становления профессионала) [6].

Акмеологическая концепция одна из важных составляющих методологии исследования профессионализма в любой сфере деятельности.

Н. Кузьмина определила акмеологию как науку о качестве деятельности преподавателей относительно создания профессионализма средствами образования [4].

Для характеристики продуктивной деятельности Н. Кузьмина использует такие понятия, как уровень деятельности, вершины деятельности, факторы продуктивной деятельности.

На основе акмеологии Н. Кузьмина определяет профессионализм как совокупность стойких свойств личности, деятельности, индивидуальности специалиста, которые соответствуют требованиям профессии) [4, с. 36.]. По её мнению, профессионализм в отличие от мастерства формируется в процессе профессионального образования. Мастерством овладевают в процессе получения индивидуального опыта, во время наблюдения, поиска собственного пути. Профессионализм требует самоорганизации, самообразования, самоконтроля.

Таким образом, приходим к выводу, что основой для определения необходимого уровня подготовки выпускников высших учебных заведений является понятие «профессионализм». Профессионализм – это интегрированное и обобщенное понятие, которое актуализируется в науке в связи с преобразованиями в обществе, обусловленными повышением требований к профессиональной деятельности в различных отраслях.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Дубасенюк, О. А. Професійна виховна діяльність педагога: досвід порівняльного дослідження [Текст] / О. А. Дубасенюк ; Житомирський держ. педагогічний ун-т ім. Івана Франка. – Житомир : [б. в.], 2002. – 192 с. – ISBN 966-7603-77-6.
2. Зязюн, І. Краса педагогічної дії [Текст] : Навч. посіб. / І. Зязюн, Г. Сагач. – К. : АПН України, Інститут педагогіки і психології професійної освіти, 1997. – 302 с.
3. Зязюн, І. Учитель, которого ждут [Текст] / І. Зязюн. – М. : Педагогика, 1988. – 168 с.
4. Кузьмина, Н. Предмет акмеологии [Текст] / Н. Кузьмина. – СПб. : Политехника, 2000. – 186 с.
5. Кузьмина, Н. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения [Текст] / Н. Кузьмина. – М. : Высшая школа, 1990. – 177 с.
6. Маркова, А. Психология профессионализма [Текст] / А. Маркова. – М. : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.
7. Педагогическая энциклопедия [Текст] : энциклопедия. Т. 2. Ж–М / ред. И. А. Каиров. – М. : Советская энциклопедия, 1965. – 911 с.
8. Скульский, Р. Учиться быть учителем [Текст] / Р. Скульский. – М. : Педагогика, 1987. – 160 с.
9. Спирин, Л. Эвристические обучающие программы для занятий по педагогике [Текст] / Л. Спирин. – Кострома : Изд-во Костром. пед. ин-та им. Н. А. Некрасова, 1979. – 38 с.

ОЦЕНКА ГЛУБИННЫХ ПОДХОДОВ К ОБУЧЕНИЮ НА ОСНОВЕ РЕЗУЛЬТАТОВ НАЦИОНАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ВОВЛЕЧЕННОСТИ СТУДЕНТОВ В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС

Дмитриева Инга Александровна,
преподаватель кафедры иностранных языков
Петрозаводского государственного университета,
Цыганкова Дария Анатольевна,
студенка филологического факультета
Петрозаводского государственного университета,

Аннотация. Концепция глубинного подхода к обучению в сфере высшего образования сегодня не нова, однако привлекает все больше внимания в стремлении использовать весь потенциал студентов и перейти от традиционной педагогически-доминирующей формы пассивного обучения к активной личностно-ориентированной модели. Нами был проведен аналитический обзор статьи «Measuring Deep Approaches to Learning Using the National Survey of Student Engagement», авторы которой (Thomas F. Nelson Laird, Rick Shoup, George D. Kuh) с помощью факторного анализа (эксплораторного и конфирматорного) оценивают данные Национального исследования вовлеченности студентов в учебный процесс (NSSE), структуру и характеристики утверждений, связанных с применением глубинного обучения.

Актуальность данного обзора обусловлена тем, что сегодня вопрос глубинного обучения стоит очень остро. Учитывая тот факт, что в современном, быстро развивающемся мире, человеку необходимо обрабатывать большие объемы информации за короткий промежуток времени, преподаватели все чаще отказываются от традиционной пассивной, педагогически-доминирующей формы обучения (которая не всегда может способствовать реализации потенциала студента в полной мере) в пользу активной модели, в рамках которой существует возможность самостоятельно добывать информацию (знания), анализировать, синтезировать, оценивать и создавать, а также применять полученные знания в реальных жизненных ситуациях.

Несмотря на то, что интерес к концепции глубинного подхода в зарубежной теории и практике не ослабевает с середины 70-х годов XX века (начало исследованиям было положено работами Ф. Мартона, Р. Сальё), в российских Интернет-ресурсах данная тема все еще не освещена должным образом. В этой связи в статье «Глубинный подход к образованию в зарубежных исследованиях: сущность, особенности, проблемы перевода»: Ю. Ю. Васильева, Е. В. Игнатович отмечают: «...Сложности адекватной передачи термина «deep approach» явились основной причиной, по которой описываемый подход практически неизвестен российскому читателю...».

Ссылаясь на работы основоположников (Beatie, V., Collins, B., & McInnes, B. 1997), авторы противопоставляют глубинный подход поверхностному (“surface-

level processing”). Поверхностный подход к обучению подразумевает выполнение учащимися заданий лишь с целью получения положительных результатов при написании тестов, сдаче экзаменов, т. е. первостепенное значение приобретают процедуры контроля и оценки учебной деятельности, мотивация – страх неудачи, а средством достижения является механическое заучивание наизусть. Естественно, что придерживаясь подобного подхода, студент сосредоточен на восприятии лишь отдельных отрывочных, никак не связанных между собой компонентов знания, а следовательно, не способен провести параллели и выявить взаимосвязь с уже изученным материалом.

Напротив, глубинный подход дает возможность выстроить логические системы и не только понять смысл материала в целом, но и соотнести уже имеющиеся знания с новыми, произвести анализ, синтез изученного, установить причинно-следственные связи между отдельными частями предметов, найти применение теории на практике, в реальной жизни. Кроме того исследователи отмечают (Рамсден, Гатеньо) значительное повышение мотивации учащихся, улучшение результатов в учебе (Biggs 1988, Deep Approaches to Learning 5 1989; Entwistle & Ramsden, 1983; Prosser & Millar, 1989; Ramsden, 2003; Van Rossum & Schenk, 1984; Whelan, 1988) и что немаловажно – эмоциональная составляющая: по признаниям учащихся, поверхностный подход к обучению приносит гораздо меньше удовлетворения (Tagg, 2003).

Использование учащимся поверхностного или глубинного подхода не является постоянным, хотя и может зависеть от личностных характеристик или способностей. Учащиеся могут использовать оба подхода при выполнении в разное время различных заданий, отдавая предпочтение одному из них. Но даже в рамках одного задания подходы могут сменять друг друга.

Авторы отмечают, что существует несколько критериев, по которым можно оценить глубинный подход к обучению. Основной целью применения этих критериев является выявление различий в том, как учащиеся получают знания

Для этого используются две схожие анкеты:

1) о процессе обучения (Study Process Questionnaire, http://www.oocities.org/gprss_edu/spq.htm) и

2) о подходах к обучению (Approaches to Study Inventory) (Biggs, 1987, Ramsden & Entwistle, 1981, Entwistle & Ramsden, 1983).

Первая (SPQ) включает в себя 42 утверждения - учащемуся необходимо выбрать, насколько он согласен с каждым из них. Для интерпретации результатов используется 3 диагностических шкалы в соответствии с 3 основными подходами к обучению: глубинным, поверхностным и прагматическим (achieving), а также 6 дополнительных шкал для определения мотивов и стратегий, лежащих в основе используемых подходов. Данный опрос выявляет восприятие учащимся полученных знаний с точки зрения:

1. Применения материала на практике – когнитивный подход высшего уровня.

2. Интеграции материала – интегративный подход.

3. Рефлексии – рефлексивный подход.

Анкета ASI, концептуально схожая с предыдущей (SPQ), состоит из 64 утверждений, сгруппированных в 16 подкатегорий и отражает 3 основные учебные установки студентов в образовательном процессе: на повторение информации, на понимание информации и на достижение определенных результатов.

Глубинный подход и NSSE

NSSE – ежегодное исследование, проводимое с целью определить долю участия студентов в учебном процессе. Например, как часто студенты готовят презентации, принимают участие в коллективных курсовых проектах. Кроме того, учащиеся определяют, какое место в учебном процессе занимают: заучивание, анализ, синтез, и дают оценку своим взаимоотношениям с другими участниками процесса. Каждый год NSSE тестирует новый набор утверждений. В 2004 году в свете растущего интереса к концепции глубинного образования ряд утверждений по глубинному подходу к обучению был включен в исследование.

Цель и методы исследования

Цель исследования – определить факторную структуру, лежащую в основе утверждений, касающихся глубинного подхода к обучению. Используя данные NSSE за 2004 и 2005 года были проведены эксплораторный и конфирматорный факторные анализы соответственно. Согласно справочным данным, «...Факторный анализ – это статистический инструмент, довольно часто используемый при создании многофакторных тестов, систематизации, обобщении, классификации комплексных наблюдений, позволяющий сократить число переменных, необходимых для описания данных, т. е. выделить во множестве измеренных признаков сравнительно небольшое количество новых признаков (факторов), наиболее важных для описания и моделирования изучаемого явления, что упрощает интерпретацию. (Без факторного анализа нет надежного способа установить, например, действительно ли несколько шкал измеряют один и тот же феномен)...».

Таким образом, основная задача факторного анализа состоит в экономном описании экспериментальных данных.

Эксплораторный факторный анализ призван выявить скрытые факторы (переменные, признаки), оценить их «надежность» и установить связи между ними.

Конфирматорный факторный анализ проверяет гипотезы о числе факторов (признаков) и их нагрузках. Если данная гипотеза подтверждается результатами наблюдений, появляется большая уверенность в том, что рассматриваемая факторная модель соответствует действительности.

Основываясь на результатах NSSE 2004, авторы статьи предлагают факторную модель и, используя данные NSSE 2005, тестируют ее (проводя упомянутый выше конфирматорный анализ) среди прочих, для того чтобы

определить соответствие одной эмпирическим данным и безапелляционно выделить ее из ряда других как лучшую.

Заключение

В соответствии с целью исследования, авторы статьи выяснили структуру рассматриваемых утверждений NSSE. В результате проведенного анализа данные 12 утверждений (характеризующие глубинный подход) закономерно выделены в три отдельные категории:

1. Когнитивный подход высшего уровня.
2. Интегративный подход.
3. Рефлексивный подход.

Конструкция же второго порядка, глубинный подход к обучению, представляет собой комбинацию вышеупомянутых трех подходов. Учитывая эти данные, можно объяснить заинтересовавший нас факт – в большинстве оригинальных статей, посвященных проблеме глубинного подхода, мы встречаем термин «deep approach» (всесторонне рассмотренный в исследовании Ю. Ю. Васильевой, Е. В. Игнатович «Глубинный подход к образованию в зарубежных исследованиях: сущность, особенности, проблемы перевода»). Однако ряд научных работ, не исключая данной, использует термин как в форме единственного, так и в форме множественного числа: «deep approaches». Проанализировав случаи подобного употребления, мы пришли к выводу, что в некоторых случаях возможно отождествление «deep approach to learning» с «deep learning». Сочетание же «deep approaches» выступает в качестве общего понятия, объединяющего в себе (включающего в себя) когнитивный, интегративный и рефлексивный подходы, каждый из которых в таком случае является глубинным, но лишь в связке с двумя упомянутыми.

Сравнительный анализ утверждений, характеризующих глубинный подход в рамках NSSE, а также SPQ и ASI продемонстрировал существенные субстантивные совпадения (совмещения).

Авторы отмечают необходимость доработать (усовершенствовать): шкалу интегративного подхода (посредством тестирования уже имеющихся и использования дополнительных утверждений); шкалу рефлексивного подхода (добавив в исследование 2005 года не вошедшие туда 3 утверждения из исследования 2004 года). Возможно, доработки потребует также группа утверждений, характеризующих когнитивный подход высшего уровня.

Авторы признают маловероятным, что утверждения NSSE в части глубинного обучения будут востребованы в качестве замещения других, более детальных (глубоких) средств оценки. Однако небольшое количество вопросов значительно ускоряет этот процесс (процесс оценки применения учащимися глубинного подхода к обучению). Кроме того, сам факт популярности исследования NSSE среди колледжей и университетов каждый год делает оценку применения глубинного подхода к образованию в рамках NSSE гораздо более привлекательным способом, чем использование иных анкет.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Beattie, V. Deep and surface learning: a simple or simplistic dichotomy? [Текст] / V. Beattie, B. Collins, B. McInnes // Accounting Education. 1997. 6(1). P. 1–12.
2. Biggs, J. B. Teaching for quality learning at university [Текст] / J. B. Biggs. – 2nd edition. – Buckingham : Society for Research into Higher Education / Open University Press, 2003. – 309 p. – ISBN 0-335-21168-2.
3. Biggs, J. B. The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F [Текст] / J. B. Biggs, D. Kember, D. Y. P. Leung // British Journal of Educational Psychology. 2001. 71. P. 133–149.
4. Kuh, G. D. Assessing What Really Matters to Student Learning: Inside the National Survey of Student Engagement [Текст] / G. D. Kuh // Change. 2001. 33(3). P. 10–17, 66.
5. Kuh, G. D. What we're learning about student engagement from NSSE [Текст] / G. D. Kuh // Change. 2003. 35(2). P. 24–32.
6. Student Engagement: Pathways to collegiate success [Текст] : National Survey of Student Engagement / Center for Postsecondary Research Indiana University Bloomington School of Education. – Bloomington, IN : Center for Postsecondary Research Indiana University Bloomington, 2004. – 50 p.
7. Exploring Different Dimensions of Student Engagement [Текст] : National Survey of Student Engagement / Center for Postsecondary Research Indiana University Bloomington School of Education. – Bloomington, IN : Indiana University Center for Postsecondary Research, 2005. – 58 p.
8. Rindskopf, D. Some theory and applications of confirmatory second-order factor analysis [Текст] / D. Rindskopf, T. Rose // Multivariate Behavioral Research. 1988. 23. P. 51–67.
9. Nelson Laird, Thomas F. Measuring Deep Approaches to Learning Using the National Survey of Student Engagement [Текст] / Thomas F. Nelson Laird, Rick Shoup, George D. Kuh. Chicago : [s. n.], 2005. – 28 p.
10. Van Rossum, E. J. The relationship between learning conception, study strategy and learning outcome [Текст] / E. J. Van Rossum, S. M. Schenk // British Journal of Educational Psychology. 1984. 54. P. 73–83.
11. Васильевой, Ю. Ю. Глубинный подход к образованию в зарубежных исследованиях: сущность, особенности, проблемы перевода [Электронный ресурс] / Ю. Ю. Васильевой, Е. В. Игнатович // Непрерывное образование: XXI век. 2014. № 5. Режим доступа : 10.15393/j5.art.2014.2269http://lll21.petrus.ru/journal/article.php?id=2269.
12. Ким, Дж.-О. Факторный, дискриминантный и кластерный анализ [Текст] : пер. с англ. ; Дж.-О. Ким, Ч. У. Мьюллер, У. Р. Клекка ; Под. ред. И. С. Енюкова. – М. : Финансы и статистика, 1989. – 216 с.
13. Ganda, Fortune. Independent Research and a Deep Approach to Learning of Accounting Concepts: Students' View [Текст] / Fortune Ganda, Collins C. Ngwakwe, C. M. Ambe // Mediterranean Journal of Social Sciences. 2014. Vol. 5, No. 6. P. 75–89.

14. İlkörücü Göçmençelebi, Şirin. Evaluating Primary School Students' Deep Learning Approach To Science Lessons [Электронный ресурс] / Şirin İlkörücü Göçmençelebi, Muhlis Özkan and Nuran Bayram // International Online Journal of Educational Sciences. 2012. 4 (3). P. 554-562. Режим доступа : http://www.iojes.net/userfiles/Article/IOJES_918.pdf.
15. Meacham, Jack. Questioning the best learning technology [Текст] / Jack Meacham // Peer Review. Fall 2006. Vol. 8, No. 4. P. 30.

УДК 371.133

**КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ
СОПРОВОЖДЕНИИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЕЙ
ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ**

Исаева Юлия Александровна,
аспирант кафедры психологии

Макаевского экономико-гуманитарного института

Проблема развития профессиональной компетентности педагогов в отечественной психолого-педагогической науке и образовательной практике и сегодня остается актуальной. Её теоретико-методологические основы нашли отражение в исследованиях Л. С. Выготского, А. Г. Леонтьева, Б. Г. Ананьева, А. А. Бодалева, А. А. Деркача и других ученых. На разных этапах развития образования данная проблема наполняется новым содержанием и обретает различные аспекты.

В настоящее время наблюдается процесс замены знаниевой парадигмы в воспитании на компетентностную, в которой целью становится общекультурное, личностное и познавательное развитие, реализующее такую ключевую компетенцию, как умение учиться на протяжении жизни. Изменение требований к результатам образования, то есть к качеству знаний, умений и навыков, предъявляет и новые требования к профессиональной компетентности сегодняшних педагогов – воспитателей дошкольных учреждений.

Представленные в науке три вида компетентностей (ключевые, базовые и специальные) призваны формировать индивидуальный стиль педагогической деятельности, определяют целостный образ специалиста, что в итоге приводит к становлению профессиональной компетентности как определенной целостности, как интегративной характеристики личности педагога.

Развитие современного общества предъявляет особые требования к организации дошкольного образования: активное внедрение инноваций путем новых технологий и методов воспитательной работы с детьми. Именно от высококачественной работы специалистов в воспитании нового поколения зависит уровень развития общества в целом, создаются условия для дальнейшего его прогресса.

Рассматривая квалификацию как динамическую характеристику становления и развития профессиональной компетентности, а повышение квалификации как непрерывный процесс личностно-профессионального развития, следует учитывать понятие «уровень квалификации», который задает ориентиры для построения целенаправленного процесса поэтапного развития профессиональной компетентности воспитателей дошкольного образования в новых социокультурных условиях.

В соответствии с этим в содержании профессиональной компетентности выделяют два основных компонента: предметное содержание или предметная подготовка и методологическое содержание как комплексную базу, обуславливающую развитие механизмов саморефлексии, самостановления, самосовершенствования.

Критериями уровня компетентности воспитателей дошкольного учреждения в русле предметного компонента могут быть:

- общепедагогические знания и умения, степень их сформированности;
- общекультурные знания;
- знание дошкольной педагогики и детской психологии;
- владение эффективными методиками и технологиями жизнедеятельности дошкольной среды.

Для методологического компонента содержания профессиональной компетентности критерием выступает степень сложности психолого-педагогических задач, которые может решить воспитатель в разных ситуациях своей профессиональной деятельности [2].

Повышение уровня компетентности психологически сопровождается нарастанием личностной рефлексивности; возрастанием уровня сформированности способностей, эмпатии, мышления, коммуникации и действия; увеличением удельного веса исследовательской и проектно-технологической деятельности. При этом происходит целостное самоопределение педагогов как субъектов деятельности: формируются их личные цели и ценности, которые согласовываются с социальными целями и ценностями; развивается способность действовать и совершенствоваться профессиональную деятельность; проявляется гуманистическая ориентация, которая выражается в ответственности за нравственный и профессиональный выбор и свои действия.

Профессиональная компетентность в рамках компетентностного подхода характеризуется процессом «приращения» индивидуального множества компетенций воспитателя. Целесообразно рассматривать компетенции воспитателя в двух аспектах: по отношению к профессиональной деятельности (специальные, устоявшиеся компетенции) и по отношению к личности (ключевые, развивающиеся компетенции). При этом следует понимать, что к специальным компетенциям относят глубокие, основные академические знания, твердые методические навыки, способы владения собственно профессиональной деятельностью на достаточно высоком уровне эффективности. Ключевые компетенции позволяют педагогам обеспечивать эффективное решение разнообразных ситуационных педагогических задач,

выполнение социально-профессиональных ролей и функций на основе единства и интеграции знаний, обобщенных умений, универсальных способностей в сферах коммуникации, лидерства, рефлексии, понимания, разрешения конфликтов, диалога и др. [4].

Понимая таким образом аспекты профессиональной компетентности, можно полагать, что каждый их последующий уровень преемственно как бы «снимает» предыдущий. Иначе говоря, педагог высшей категории обладает компетентностью, сформировавшейся на базе совокупности таковой из всех предыдущих категорий. Таким образом, повышение уровня компетентности детерминировано возрастанием сложности профессиональной педагогической деятельности.

Современный воспитатель дошкольного образовательного учреждения – это специалист, умеющий профессионально решать проблемы и педагогические задачи, возникающие в реальных ситуациях взаимодействия с детьми в профессиональной деятельности.

Основой профессионализма педагога дошкольного образования является четкое проявление субъектной позиции, которая базируется на таких личностных качествах, как инновационное творчество, избирательность, автономность, умение использовать накопленный образовательный, профессиональный и жизненный опыт.

Отметим, что в контексте компетентностного подхода к совершенствованию профессиональной деятельности воспитателя дошкольного учреждения задачи его профессионального развития можно определить следующим образом:

1. Диагностические, решение которых позволяет воспитателю знать индивидуальные особенности и возможности каждого ребенка; учитывать их в образовательном процессе ДООУ; отслеживать характер возрастных, сензитивных, личностных изменений, происходящих с ребенком в ходе образовательно-воспитательного процесса в условиях детского сада, характер его продвижения в развитии; определять эффективность влияния реализуемых психолого-педагогических условий и воздействий.

2. Педагогическое проектирование и организация образовательно-воспитательного процесса, содействующего целостному развитию здорового ребенка-дошкольника.

3. Взаимодействие с профессионально-педагогическим и культурным сообществом внешней среды.

4. Проектирование, организация, создание условий развивающей образовательно-воспитательной среды дошкольного учреждения как одного из эффективных факторов, инициирующих процессы развития и воспитания детей, совершенствования профессиональной деятельности воспитателей.

5. Проектировать и осуществлять профессиональное самообразование как развитие субъектной позиции воспитателя, обогащение его профессиональной компетентности.

Именно компетентностный подход в дошкольном образовании нацеливает педагога создавать условия для выявления и развития полноценного

личностного ресурса и возможностей каждого ребенка. Он должен научить ребенка умению видеть ситуацию или задачу с разных сторон; анализировать множество возможных решений, из некоего их набора выделить составляющие; не просто вооружить его знаниями, умениями, навыками, а сформировать желание учиться всю жизнь.

С другой стороны, проявляются всё новые реалии жизни, в которых возросла социальная, духовная и экономическая дифференциация общества. Индивидуальные цели личности признаются обществом наряду с коллективными и общественными целями. Сама личность перестраивается, развивая в себе такие качества, как ответственность, гибкость, адаптивность, мобильность.

Жизненный путь современного человека связан с его постоянным развитием, движением, изменением, что приводит к постановке новых задач, открывает возможности для новых жизненных выборов и профессиональных стартов. Человек уже не может «просто жить» и выполнять свою работу, он должен обрести цель, в которой работа и профессия, а главное, он сам и его действия в профессии занимают именно его место, его нишу. Если избранная профессия развивает сформировавшиеся личностные особенности, а профессиональное становление личности соответствует основным ее ценностным представлениям, то следует ожидать в будущем ценностное отношение к своей профессиональной деятельности.

Утверждение К. Д. Ушинского о том, что педагог живет до тех пор, пока учится, в современных условиях приобретает особое значение.

Все вышесказанное позволяет обозначить необходимость решения проблемы психологического сопровождения совершенствования профессионального становления и развития личности педагога.

В толковом словаре сопровождение обозначено как совместное передвижение, прохождение с кем-либо части пути в качестве спутника или провожатого, помощь одного человека другому в преодолении трудностей, и помощь, запускающая механизмы собственных ресурсов человека. Сопровождающий – это человек, который временно находится рядом с «путником». Совершенствование же определяется как эволюционный путь развития, который предполагает поэтапные последовательные преобразования объекта, повышение уровня развития посредством количественных и качественных изменений сохраняемой основы [1].

Понятие «сопровождение» все чаще рассматривается как одно из основных направлений деятельности практического психолога в современной системе образования, что приводит к его использованию применительно к таким видам сопровождения, как психологическое и психолого-педагогическое.

По мнению ряда исследователей (Т. П. Демидова, И. И. Мамайчук, Ю. В. Суховершина и др.), к основным направлениям психологического сопровождения относятся: психологическая профилактика, психологическое консультирование, психотерапия и психокоррекция.

Психологическое сопровождение совершенствования деятельности воспитателя, безусловно, положительно отражается во взаимодействии с

ребенком и исходит из общей гуманистической цели образования: «максимально раскрыть потенциальные возможности его личности, содействовать полноценному её развитию в личностном и познавательном плане, создать условия для полноценного и максимального проявления положительных сторон каждой индивидуальности».

Реализация цели психологического сопровождения совершенствования профессиональной деятельности воспитателей ДООУ достигается основными ее функциями: информационной, направляющей, развивающей.

Основными задачами такого сопровождения совершенствования являются:

- предупреждение возможных проблем (сопровождение совершенствования рассматривается как системная интегративная технология);
- помощь на этапе возникновения трудностей и поддержка естественно развивающихся процессов и состояний личности;
- психологическая, педагогическая, организационная, управленческая культура.

Психологическое сопровождение совершенствования воспитателей предполагает поиск скрытых ресурсов развития человека, опору на его собственные возможности и создание на этой основе условий для его становления. Более того, успешно организованное сопровождение совершенствования открывает перспективы роста, помогает войти в «зону ближайшего развития» в профессиональной деятельности, которая пока еще не доступна [3].

Безусловно, решение этой проблемы требует времени, продуманности действий, совместных усилий психолого-педагогической общественности в лице самих педагогов, практических психологов образования, руководителей образования всех уровней. Причем под психологическим сопровождением совершенствования мы понимаем непрерывный процесс, который бы способствовал созданию оптимальных условий для самовыражения индивидуальности педагога, его саморазвития и самореализации как профессионала. Можно предположить, что решение данной проблемы могло бы способствовать повышению удовлетворенности педагога своим трудом, снижению риска профессиональных деформаций и эмоционального выгорания на фоне эффективной профессиональной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Безрукова, В. С. Основы духовной культуры [Текст] : энциклопедический словарь педагога / В. С. Безрукова. – Екатеринбург : Деловая книга, 2000. – 937 с.
2. Захараш, Т. Современное обновление содержания подготовки воспитателя [Текст] / Т. Захараш // Дошкольное воспитание. 2011. № 12. С. 74.
3. Молочкова, И. В. Психологическое сопровождение профессионального развития педагога [Текст] : Учебное пособие / И. В. Молочкова. – Челябинск : Изд-во ЮУрГУ, 2005. – 130 с.

4. Сваталова, Т. Инструментарий оценивания профессиональной компетентности педагогов [Текст] / Т. Сваталова // Дошкольное воспитание. 2011. № 1. С. 95.

УДК 37.011

К ВОПРОСУ РАЗВИТИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Кабак Юлия Владимировна,

ассистент кафедры прикладной лингвистики и этнологии
Донбасской национальной академии строительства и архитектуры

Одной из основных идей реформы образования в XX веке была идея непрерывного образования.

Изучению вопроса непрерывного образования посвящены работы А.Чернышева, И. Липкиной, А. Владиславлева, В. Горохова, И. Смирнова и других.

Развитие непрерывного образования началось в 50-е гг. В начале 50-х непрерывное образование рассматривалось в качестве необходимого придатка к традиционному образованию, и только с середины 60-х – как самостоятельная сфера образования [7, с. 20].

Непрерывное образование считалось сначала образованием взрослых, предназначением которого была компенсация недостатков или пополнение знаний в связи с новыми требованиями жизни и профессии. Таким образом, непрерывное образование было призвано установить более тесные связи с жизнью, продолжить новые пути в области теории и методики обучения, обеспечить индивидуализацию обучения, использовать новые технологии активного обучения, наиболее перспективные технические средства [7, с. 20].

Знания многих специалистов значительно отставали от уровня развития науки и техники. Как указывает И. Липкина, в американской литературе существует специальная единица измерения устаревания знаний – «период полураспада компетентности», т. е. период, в течение которого знания, полученные в вузе, снижаются на 50 % из-за появления новой информации [5, с. 32]. У инженеров этот период составляет 5 – 6 лет. Поэтому постоянное повышение квалификации это единственная возможность для специалистов поддерживать свою квалификацию на необходимом уровне.

Большое внимание вопросу непрерывного образования уделяли А. Владиславлев и Н. Ващенко. А. Владиславлев указывал, что под непрерывным образованием нужно понимать «систематическую, целенаправленную деятельность по получению и совершенствованию знаний, умений и навыков как в любых видах общих и специальных учебных заведениях, так и путем самообразования» [2, с. 33]. Система непрерывного образования включала в себя дошкольные воспитательные учреждения, школы,

вузы, институты, факультеты и курсы повышения квалификации, народные университеты, лекционные курсы и другие формы получения знаний.

Важной функцией высшей школы стало получение новых знаний с помощью системы повышения квалификации и переподготовки кадров. Так, например, одним инженерам в процессе работы требовались знания вычислительной техники, а другим – психологии или педагогики. Производство постоянно повышало требования к квалификации своих сотрудников, которые нельзя было решить путем самообразования [3, с. 129].

Система последипломного образования, которая включала отраслевые и межотраслевые институты повышения квалификации и их филиалы, факультеты повышения квалификации и факультеты по подготовке организаторов промышленного производства и строительства при высших учебных заведениях, а также курсы повышения квалификации инженерно-технических и руководящих работников при вузах, предприятиях и организациях, стала развиваться в Советском Союзе с 1967 г. Долгое время в СССР отсутствовали теоретические разработки процесса обучения в системе повышения квалификации и процесс обучения в институтах повышения квалификации ничем не отличался от процесса обучения в вузе [4, с. 79]. Впоследствии система повышения квалификации СССР получила широкую известность.

Существовало две основные стратегии профессионального последипломного образования. Согласно первой – подготовка специалистов носила общенаучный и фундаментальный характер, а специализация должна была проводиться последипломным образованием. Вторая стратегия имела «прикладной характер с переносом задач научного углубления и фундаментализации вузовской подготовки в сферу последипломного образования» [7, с. 21].

С начала 70-х гг. последипломное образование рассматривалось как неотъемлемая часть и важнейшая подсистема единой системы непрерывного образования.

В начале 80-х в Украине был создан единый общегосударственный комплекс непрерывного образования, объединявший обязательное среднее, профессионально-техническое, среднее специальное, высшее и последипломное образование. Были установлены две задачи совершенствования подготовки специалистов. Первая задача заключалась в коррекции и дополнении образования специалистов, а вторая – в развитии экономически стабилизированной системы учреждений последипломного образования, которая оснащена была современной методологией и использовала гибкие формы обучения [1, с. 21]. Во время перестройки особенно остро встал вопрос повышения квалификации специалистов, т. к. многим людям пришлось менять несколько профессий, что было вызвано безработицей в СССР и обновлением производства. Однако многие специалисты не повышали квалификацию, поэтому теряли свою квалификацию, а те, которые приобретали новую специальность, не могли достигнуть хороших результатов. Изучая проблему повышения квалификации,

И. Смирнов пришел к выводу, что переход к рыночной экономике требовал изменения стратегии подготовки, переподготовки и повышения квалификации специалистов, которая заключалась в том, чтобы знания и навыки отвечали требованиям современного производства и позволяли специалистам приспосабливаться к постоянно изменяющимся технологиям и условиям труда [6, с. 4]. Целью повышения квалификации стало «удовлетворение потребностей личности в получении необходимой квалификации, развитие творческих сил и способностей как способ самореализации работника, с одной стороны, и ответы на растущие запросы экономики, труда и общества – с другой» [6, с. 5].

Базой, на которой развивались основные виды непрерывного образования, была высшая школа. Она обеспечивала научную разработку перспектив развития системы повышения квалификации, которая включала в себя такие подразделения:

- институты повышения квалификации и филиалы этих институтов при крупных предприятиях, организациях и учреждениях;
- факультеты повышения квалификации при высших учебных заведениях;
- курсы повышения квалификации при министерствах и ведомствах;
- курсы повышения квалификации при научно-исследовательских организациях, высших учебных заведениях, предприятиях.

Благодаря непрерывному образованию устранялся разрыв между знаниями, которые получали специалисты в период обучения в вузах, и новыми требованиями, которые предъявлялись к специалистам из-за постоянного развития науки и техники. Но постоянное развитие науки и техники привело к обесцениванию знаний, поэтому главным в XX столетии стали не знания, а способность учиться.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ваграменко, Я. Новые ориентиры последиplomной подготовки [Текст] / Я. Ваграменко // *Almamater*. 1991. № 6. С. 21–28.
2. Владиславлев, А. П. Непрерывное образование: проблемы и перспективы [Текст] / А. П. Владиславлев. – М. : Молодая гвардия, 1978. – 175 с.
3. Горохов, В. А. Тенденции и проблемы непрерывного образования [Текст] / В. А. Горохов, Л. А. Коханова. – Саратов : Изд-во Саратовского ун-та, 1983. – 174 с.
4. Дроздова, О. П. Об особенностях обучения руководящих работников и специалистов в системе повышения квалификации [Текст] / О. П. Дроздова, С. В. Кутузов // *Актуальные проблемы совершенствования высшей школы : науч. метод. сб.* – СПб. : Изд-во СПбУЭФ, 2002. – С. 79–83.
5. Липкина, И. Н. Система образования взрослых в Германии [Текст] : Учеб.-метод. пособие / И. Н. Липкина, В. П. Тарантей. – Гродно : ГрГУ, 2001. – 104 с.
6. Смирнов, И. Повышение квалификации через сотрудничество [Текст] / И. Смирнов // *Almamater*. 1991. № 12. С. 3–7.

7. Чернышев, А. П. Концептуально-методологические основы последипломного образования [Текст] / А. П. Чернышев, В. А. Юрисов // Последипломное образование: потребности, проблемы, тенденции : Сб. науч. тр. / НИИ высш. образования ; Отв. ред. А. П. Чернышев. – Киев : НИИВО, 1992. – С. 5–21.

УДК 37.011(430)
**РЕАЛИЗАЦИЯ КОНЦЕПЦИИ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В
ГЕРМАНИИ**

Кренёва Инна Владимировна,
кандидат педагогических наук,
зав. кафедрой немецкого и французского языков ИИЯ
Петрозаводского государственного университета

В ряде европейских стран сложилось достаточно серьезное отношение к пониманию необходимости включения граждан в процесс непрерывного образования. Интересный пример в данной сфере представляет собой Германия. Как отмечается на официальном сайте Министерства образования и науки ФРГ [1], непрерывное образование, которое предполагает участие в различных курсах повышения квалификации и переподготовки, предоставляет более широкие перспективы в будущем. В современном обществе процесс обучения не прекращается по окончании школы или вуза, поскольку обучение – надежное средство для получения качественного образования, что, в свою очередь, дает реальные возможности для совершенствования уровня жизни и карьеры. Используя конкретные меры, политики заботятся о том, чтобы непрерывное образование стало привлекательным для всех граждан, а потребность в повышении квалификации и профессиональной переподготовке возросла. Образование на протяжении всего жизненного пути (непрерывное образование) является в Германии одним из важнейших политических и общественных требований. Реализация этого требования имеет решающее значение как для развития каждого отдельно взятого человека, так и для эффективного развития экономики и благополучного будущего общества в целом. Решение поставленной задачи входит в первостепенную образовательную и политическую сферу в ФРГ. Концепция непрерывного образования позволяет достичь цель, состоящую в использовании образовательного ресурса для интенсивного, динамичного развития промышленности и личностного развития каждого члена общества.

В данном случае непрерывное образование (*das lebenslange Lernen-LLL*) следует рассматривать как образование, сопровождающее каждого человека весь его жизненный путь (*lebensbegleitendes Lernen*). Идея о таком образовании существенно меняет ранее существовавшее представление: такое образование

не является процессом, который начинается и завершается в определенной, конкретной фазе и не ограничивается определенными этапами в образовательных периодах (Bildungszeiten), например, при окончании школы или получение диплома о высшем образовании.

Глобализация и общество знаний в 21 веке предъявляют к людям жесткие требования, которые усиливаются под воздействием демографических изменений. Знания, как и способность использовать полученные знания, должны расширяться и укрепляться благодаря образованию на протяжении всего жизненного пути (Lernen im Lebenslauf). Только таким образом современный человек может сохранить и развить личностный рост, участие в общественной жизни и деловые качества.

Реализация концепции непрерывного образования касается всех образовательных сфер: чтобы усилить стремление к повышению квалификации и переподготовке, следует улучшить и сделать более привлекательными условия для получения образования на протяжении всего жизненного пути при помощи создания новых стимулов и преодоления существующих препятствий. Поэтому ценность образования должна расти, независимо от того, способствует ли образование развитию деловых качеств, гражданской активности или приобретается по чисто личным причинам. Следует принять во внимание тот факт, что Германия – страна, сильно подверженная процессам интеграции. Чтобы эти процессы были успешными, субъекты, отвечающие за непрерывное образование, должны способствовать тому, чтобы все граждане могли иметь возможность для развития собственного потенциала.

В данном случае владение немецким языком на приличном уровне является в этой стране необходимым условием. Предпосылки для готовности к включению в образовательный процесс и к участию в курсах повышения квалификации существенным образом могут быть созданы при помощи мотивации и развития способности к самостоятельному обучению, начиная с раннего обучения и включая обучение в школе, профессиональное обучение и учебу в вузе. Окончание школы – основа для начала любой образовательной биографии (Bildungsbiographie). Эта основа должна быть достигаемой для любого человека. Школьное образование и фундаментальное начальное образование являются основными предпосылками для дальнейшего обучения. Путь от начального образования к квалифицированной переподготовке является равнозначной альтернативой получению аттестата зрелости и окончанию вуза. Обучение должно оставаться привлекательным для людей в зрелом возрасте и после завершения профессиональной деятельности, только тогда их знания и компетенции будут сохранены, а участие в общественной жизни и объективная оценка приобретенного опыта будут возможны.

В Германии исследователи в области непрерывного образования относят реализацию LLL к сфере деятельности не только всего вуза в целом, но и всех его составляющих – академических, студенческих, неакадемических подразделений [2]. Научный Совет Германии (Wissenschaftsrat) в рекомендациях по развитию университетов, опубликованных в 1998 г., поддержал кратковременные курсы, мультимедиаобучение и академическое непрерывное

образование в вузах, отмечая, что непрерывное образование и доступ к нему играют все возрастающую роль в разработке экономических и социальных преобразований и развитии успешной карьеры каждого человека.

Вопросы, связанные с LLL, были включены в программу реформирования профессионального образования еще в 1997 г., в которой профессиональная квалификация и компетентность рассматривались в качестве ключевых факторов конкурентоспособности Германии. Подчеркивалось, что эти явления не могут развиваться только в рамках школьного и высшего образования, а должны поддерживаться и работодателями. Не менее важным аспектом является повышение гибкости передовых профессиональных квалификаций за счет дальнейшего развития системы дополнительного образования. В качестве третьего аспекта программы отмечалось развитие как первоначального, так и непрерывного образования и организация обучения при поддержке работодателей. И наконец, гибкий переход от профессионального обучения к высшему образованию в целях карьерного роста квалифицированных наемных рабочих также был определен как один из ключевых факторов.

В Германии существуют различные формы реализации LLL, прежде всего в университетах. Оно делится на общее и профессиональное непрерывное академическое образование. Первый вид направлен на удовлетворение общих образовательных потребностей граждан. В качестве примера могут быть приведены курсы для граждан старшего возраста или различные курсы для женщин. Целью второго типа обучения является непрерывное профессиональное развитие граждан. Такое образование составляет значительную часть сферы обучения в течение жизни в Германии и охватывает большее число тем и дисциплин. Продолжительность таких курсов варьируется от нескольких дней до двух лет. Краткосрочные курсы, связанные с трудовой деятельностью, реализуют в настоящее время 77 % высших учебных заведений Германии, 30 % вузов предлагают курсы дистанционного образования.

Непрерывное профессиональное обучение в Германии характеризуется разделением полномочий между землями и федеральным правительством. Оно представлено различными структурами, агентствами и ассоциациями, представляющими различные деловые и социальные интересы. Организации, предлагающие непрерывное профессиональное обучение, отвечают за разработку содержания, форму, продолжительность обучения и уровни умений, осваиваемых в процессе обучения, а также за персонал и организацию курсов. Очень часто именно работодатели являются самыми крупными организаторами и инвесторами непрерывного обучения.

На протяжении последних десятилетий крупные неправительственные организации, работающие в сфере образования для взрослых, во многом были основными участниками рынка подобных образовательных услуг, предоставляя возможность обучаться в школах-интернатах, классических народных высших школах или колледжах, летних университетах и др.

Жизнь и работа в обществе знаний (Wissensgesellschaft) способствовали росту ценности обучения на протяжении всего жизненного пути. Для того, чтобы увеличить количество участников в процессе переподготовки

(Weiterbildung), следует сделать более доступными и привлекательными возможности для обучения на протяжении всей жизни [1]:

- Следует побуждать каждого человека к тому, чтобы он воспринимал обучение как необходимую потребность и шанс для самореализации.
- Завершение любого этапа обучения должно рассматриваться как возможность для начала новой фазы в процессе повышения квалификации.
- Необходимо ориентироваться как на существующие предложения в сфере непрерывного образования, так и на реальные потребности в производстве и управлении.
- Следует создавать для каждой целевой группы специальные предложения по переподготовке и повышению квалификации, которые будут доступны и для слоев, еще не вовлеченных в процесс непрерывного образования.
- Важными в данном случае являются целенаправленное консультирование и ознакомление с соответствующими предложениями по организации образовательной деятельности. Предполагается последовательное вовлечение граждан в многообразные неформальные (informelle) образовательные процессы вне образовательных организаций. Производственные процессы должны быть более ориентированы на формирование потребностей в обучении, для того чтобы в большей степени использовать возможные шансы для обучения на рабочем месте.
- Следует выстраивать обучение на протяжении всей жизни для и совместно с производственной деятельностью, а повышение квалификации необходимо связывать более тесным образом с нанотехнологиями. Особое внимание в данном случае следует обратить на малый и средний бизнес.
- Постановка таких целей требует концентрации усилий всех участников финансирования переподготовки кадров на государственном уровне.

Опыт ФРГ в становлении непрерывного образования и включении вузов в этот процесс представляется весьма привлекательным и полезным.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Weiterbildung [Электронный ресурс] // Bundesministerium für Bildung und Forschung. – Режим доступа : <http://www.bmbf.de/de/lebenslangeslernen.php>. – (дата обращения 14.03.2016).
2. Мониторинг непрерывного образования: инструмент управления и социологические аспекты [Электронный ресурс] / Науч. рук. А. Е. Карпухина. – М. : МАКС Пресс, 2006. – 340 с. – Режим доступа : <http://ecsocman.hse.ru/text/19206279.html>. – (дата обращения 12.03.2016).

**ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ НЕПРЕРЫВНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ЭСТРАДНО-
ДЖАЗОВОГО ПЕНИЯ, СТУДЕНТОВ ОТДЕЛЕНИЯ «МУЗЫКАЛЬНОЕ
ИСКУССТВО ЭСТРАДЫ»**

Малетина Евгения Александровна,
преподаватель эстрадного пения отделения
«Музыкальное искусство эстрады»
ГБПОУ РО «Таганрогский музыкальный колледж»,
аспирант кафедры истории и теории
музыкального образования
Таганрогского педагогического института им. А. П. Чехова

Глобальные перемены нового века в сфере образования не могли не затронуть и музыкально-педагогические образовательные учреждения. В связи с подписанием Болонской декларации были пересмотрены и Федеральные государственные стандарты в нашей стране, которые теперь сориентированы на развитие общих и профессиональных компетенций будущих артистов, преподавателей эстрадного пения. Неоспорим тот факт, что без непрерывного образования, без постоянного саморазвития будущего педагога-музыканта невозможен его успех в творческой и преподавательской деятельности. Однако важно помнить, что, говоря о непрерывности в образовании, сразу возникает вопрос о проблемах сохранения преемственности в образовательной среде. Ведь говоря о развитии компетентности специалистов-выпускников эстрадно-джазового отделения, которые получают среднее профессиональное образование согласно Федеральным государственным стандартам третьего поколения, необходимо учитывать, что будущим преподавателям-музыкантам придется столкнуться с еще не до конца разработанной репертуарной базой для эстрадно-джазовых вокалистов ДМШ и ДШИ. В настоящее время нет четких критериев подбора песен для детей и подростков, никаких особых цензурных ограничений. Казалось бы, это и хорошо. Однако в музыкально-педагогических библиотеках лежат невостребованными целые стеллажи сборников детской-музыкальной литературы прошлых советских времен. Издаются новые современные сборники, но их гораздо меньше. Будущий преподаватель эстрадно-джазового вокала должен подробно ознакомиться с вокальной эстрадной литературой прошлого столетия и нынешнего. С проблемой подбора репертуара для Детских музыкальных школ и школ искусств мы столкнулись при разработке программ по предметам «Работа с репертуаром ДМШ», «Педагогическая работа», «Работа с вокальным ансамблем, творческим коллективом».

Достаточно компетентный будущий специалист должен владеть не только знаниями методики обучения эстрадному пению, а также знать возрастные психологические и физиологические особенности своих будущих воспитанников – учеников детских музыкальных школ и школ искусств. Для

эффективной работы преподаватель должен понимать критерии подбора музыкального эстрадно-джазового репертуара будущих эстрадных вокалистов, учитывая возраст и темперамент, уровень развития вокально-технических навыков учеников. Педагог должен уметь грамотно подобрать эстрадную или джазовую песню и для изучения ее в классе для раскрытия и развития способностей будущего певца, и выбрать репертуар для концертных выступлений и эстрадно-джазовых конкурсов и фестивалей, чтобы показать вокально-технические достижения молодых эстрадных вокалистов в интересной интерпретации, оригинально и самобытно. То есть подойти к образовательному процессу уже практикующим специалистом, применяя «компетенции, которыми необходимо овладеть выпускнику эстрадно-джазового отделения согласно Федеральным государственным стандартам третьего поколения» [1, с. 5].

Напомним, что понятие профессиональной компетенции учителя можно определить как: «владение учителем необходимой суммой знаний, умений и навыков, определяющих сформированность его педагогической деятельности, педагогического общения и личности учителя как носителя определенных ценностей, идеалов и педагогического сознания» (Г. М. Коджаспирова) [2, с. 38].

В статье «Компетентностный подход в образовании: теоретические основы формирования профессиональной компетенции учителя» Л. И. Коротеевой рассмотрены этапы становления компетентностного подхода в образовании [3, с. 67]. Автор утверждает, что основная часть компетенций формируется на практике.

Так, например, в результате освоения учебной дисциплины междисциплинарного курса 02.02. «Изучение репертуара ДМШ» обучающийся должен обладать следующими **общими компетенциями**, включающими в себя способность:

ОК 1. Понимать сущность и социальную значимость своей будущей профессии, проявлять к ней устойчивый интерес.

ОК 4. Осуществлять поиск, анализ и оценку информации, необходимой для постановки и решения профессиональных задач, профессионального и личностного развития.

ОК 5. Использовать информационно-коммуникационные технологии для совершенствования профессиональной деятельности.

ОК 6. Работать в коллективе, эффективно общаться с коллегами, руководством.

ОК 8. Самостоятельно определять задачи профессионального и личностного развития, заниматься самообразованием, осознанно планировать повышение квалификации.

ОК 11. Использовать умения и знания базовых дисциплин федерального компонента среднего (полного) общего образования в профессиональной деятельности.

ОК 12. Использовать умения и знания профильных дисциплин федерального компонента среднего (полного) общего образования в профессиональной деятельности.

На базе приобретенных знаний и умений выпускник должен обладать **профессиональными компетенциями**, соответствующими основным видам профессиональной деятельности:

Музыкально-исполнительская деятельность

ПК 1.1. Целостно воспринимать, самостоятельно осваивать и исполнять различные произведения классической, современной и эстрадно-джазовой музыкальной литературы в соответствии с программными требованиями.

ПК 1.5. Выполнять теоретический и исполнительский анализ музыкальных произведений, применять базовые теоретические знания в процессе поиска интерпретаторских решений.

ПК 1.7. Овладевать культурой устной и письменной речи, профессиональной терминологией

Педагогическая деятельность

ПК 2.1. Осуществлять педагогическую и учебно-методическую деятельность в детских школах искусств, детских музыкальных школах, других учреждениях дополнительного образования, в общеобразовательных учреждениях, учреждениях СПО.

ПК 2.2. Использовать знания из области психологии и педагогики, специальных и музыкально-теоретических дисциплин в преподавательской деятельности.

ПК 2.3. Осваивать основной учебно-педагогический репертуар.

ПК 2.4. Планировать развитие профессиональных умений обучающихся.

ПК 2.6. Применять классические и современные методы преподавания.

Организационно-управленческая деятельность

ПК 3.4. Использовать знания методов руководства эстрадным, эстрадно-джазовым коллективом и основных принципов организации его деятельности [4, с. 11].

В результате изучения МДК 02.02. «Изучение репертуара ДМШ» обучающийся должен получить комплекс музыкально-теоретических знаний и умений в объеме, необходимом для профессиональной деятельности в соответствии с получаемой квалификацией «артист, преподаватель».

МДК «Изучение репертуара ДМШ» занимает одно из важнейших мест в системе обучения музыканта-профессионала. Наряду с другими дисциплинами она способствует формированию у студентов цельных представлений о музыкальном искусстве, своеобразии его историко-стилевых этапов, выразительной специфике музыкально-языковых средств.

Для эффективности освоения репертуара на занятиях по данному предмету нами разработан **план(анализ) работы с репертуаром ДМШ** для студентов эстрадно-джазового отделения, которому рекомендуется придерживаться также и на занятиях по педагогической практике, и при работе с эстрадным вокальным ансамблем.

1. Уметь воспроизвести выбранное произведение, аккомпанируя себе на инструменте или под фонограмму.

2. Уметь рассказать об истории создания и авторах произведения.

3. Выяснить стиль, форму, основную тональность и краткий гармонический план произведения.

4. Определить диапазон произведения и понять, какому типу голоса он соответствует, основываясь на знаниях физиологии и классификации детских и подростковых голосов.

5. Для того чтобы понять с какими интонационными и ритмическими трудностями столкнется ученик, необходимо проанализировать мелодический рисунок вокальной партии:

- скачкообразное, гаммообразное и т. д. (пропеть отдельно интервалы, хроматизмы, которые встречаются в мелодии)

- основные длительности (штрихи исполнения должны четко соответствовать стилю произведения, длинные ноты необходимо всегда петь на хорошей певческой опоре);

- ритмический рисунок (необходимо проработать те ритмические моменты, с которыми ученик сталкивается впервые – триоль, пунктирный ритм и т. д.)

6. Для раскрытия музыкального образа, что является главной задачей любого певца при работе над исполнительским материалом, важнейшим средством выразительности является правильная фразировка. Здесь следует поработать с текстом. Если это иностранная песня, необходимо дословно перевести ее, если русскоязычная, еще раз вдумчиво прочитать текст. Расставить цезуры, определить и подготовить кульминацию произведения.

Только завершив этот предварительный анализ, преподаватель может сделать вывод о целесообразности разучивания этого эстрадно-джазового вокального произведения с точки зрения развития вокально-технических навыков и моральных качеств учащихся ДМШ и ДШИ.

Ниже предложен приблизительный список некоторых произведений репертуара ДМШ для разучивания студентами эстрадно-джазового отделения на занятиях «Изучение репертуара ДМШ», а затем применение своих знаний на занятиях во время педагогической практики.

Список вокальных произведений постоянно пополняется, так как студенты нашего отделения находятся в постоянном творческом поиске, тем самым подчеркивая необходимость постоянного саморазвития, самообразования. Непрерывное обучение даёт возможность специалистам системы образования находить новые инновационные подходы в своей сфере, расширяет педагогический кругозор и тезаурус, способствует активному и успешному обучению в ВУЗах после окончания колледжа. У учащихся возникает интерес к осваиванию новых компьютерных программ для самостоятельной подготовки фонограмм песен из репертуара ДМШ, записи нот в компьютерных программах, разработке индивидуальных аранжировок и отдельных эстрадно-джазовых проектов для сольных выступлений вокалистов и выступлений вокальных ансамблей, творческих коллективов.

Одна из особенностей учительской профессии – необходимость непрерывного образования. Учителя можно называть «креативным» и «современным», лишь когда он находится в постоянном развитии. М.И. Калинин писал: «Учитель, с одной стороны, как губка, впитывает в себя, берет всё лучшее от народа, и это лучшее снова отдаёт детям». И, конечно, нельзя не вспомнить слова академика Е. О.Патона: «Чтобы с пользой учиться, нужно прежде всего учиться самому педагогу, учиться до глубокой старости».

Таким образом, непрерывное образование решает следующие музыкально-педагогические проблемы:

- способствует формированию общих и профессиональных компетенций будущих специалистов;
- способствует осознанному и гармоничному восприятию и усвоению традиций и музыкального наследия культуры своей страны и культур зарубежных стран, их логичного взаимопроникновения в современном искусстве;
- решает проблему формального подхода к обучению эстраднему пению, развития в будущих вокалистах-педагогах эстетического вкуса, чувства стиля, видения вариативности в обучающих подходах и методах при раскрытии музыкальных образов

ПРИМЕРНЫЙ СПИСОК ПРОИЗВЕДЕНИЙ ИЗ РЕПЕРТУАРА ДМШ

1. Г. Струве, Н. Соловьевой «Моя Россия»;
2. Р. Роджерс, М. Цейтлиной «Звуки музыки». Фрагмент из к/ф «Звуки музыки»;
3. Т. Абелян, В. Степанова «Модница»;
4. О. Хромушкин, А. Крупицкая «Что такое лужа?»
5. В. Шаинский, М. Танич «Песенка про папу»
6. С. Соснина, И. Вахрушева «Солнечная капель»
7. Е. Птичкин, И. Шаферан «Бабушки»
8. В. Шаинский, М. Танич «Когда мои друзья со мной»
9. М. Минков, Ю. Энтин «Дорога добра»
10. В. Шаинский, Д. Непомнящий «Песенка мамонтёнка»
11. Б. Савельев, М. Пляцковский «Если добрый ты»
12. А. Морозов, Ю. Марцинкевич «Мурлыка»
13. А. Журбин, В. Шленский «Добрые слоны»
14. А. Журбин, П. Синявский «Смешной человечек»
15. В. Казенин, Ф. Лаубе «Песенка Кашея»
16. Г. Струве, К. Ибраев «Здравствуй, лето!»
17. Е. Крылатов, Ю. Энтин «Мы – маленькие дети!»
18. Б. Савельева, Л. Жигалкина, А. Хайт «Большой хоровод»
19. В. Кузьмина «Пристань твоей надежды»
20. А. Пахмутова, Н. Добронравов «Нежность»
21. Р. Рождественский, А. Флярковский «Назло»
22. Л. Квинт, О. Кдименкова «Этот день»
23. М. Орлов, Кавалерян «Крылья»

24. А. Мон «Алмаз»
25. А. Лорак «Нежность»
26. Ю.Зацепин, А.Дербенев «Звездный Мост»
27. Н .Лабковского, М .Феркельмана «О Любви Не Говори»
28. S. Simons, G. Marks «All of me»
29. G. and I. Gershwin, A. Heyward «Summertime»
30. J. Herman «Hello Dolly»
31. Kosma, Mercer «Autumn leaves»
32. Mc Hugh, Fields «I cant give you anything but love»
33. B. Russell, D.Ellington «Don't get around much anymore»
34. J. Lenon, McCartney «Can't buy me love»
35. S. Williams «Basin Street Blues»
36. D. Ellington, I. Mills «It Dont Mean A Thing»
37. D. Ellington, B. Strayhorn, J. Mercer «Satin Doll»
38. J. Holofcener, G. Weiss «Too Close To Comfort»
39. S. Williams «Basin Street Blues»
40. N. Hamilto, M. Lewis «How High The Moon»
41. «Go down Mouses» traditional

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 070214 Музыкальное искусство эстрады (по видам) [Электронный ресурс] : Утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 13 июля 2010 г. № 774. // Справочно-правовая система «ЗаконПрост». – Режим доступа : <http://www.zakonprost.ru/content/base/part/696916>.
2. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь [Текст] : Для студ. высших и сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : ИЦ «Академия», 2001. – 176 с.
3. Пахомова, Л. Ф. К вопросу о «компетентности» и «компетенции» будущих учителей [Текст] / Л. Ф. Пахомова, С. К. Увалиева, С. К. Ермаганбетова // Успехи современного естествознания. 2011. № 6. С. 67–68.
4. Рабочая программа по междисциплинарному курсу «МДК.02.02. «Изучение репертуара ДМШ» [Текст]. 2010 г.

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ОБРАЗОВАНИЯ. ПОРЯДОК ПРИСУЖДЕНИЯ УЧЕНОЙ СТЕПЕНИ КАНДИДАТА ЮРИДИЧЕСКИХ НАУК В ДНР

Разбейко Наталя Викторовна

ассистент кафедры хозяйственного права
Донецкого государственного университета управления

Одной из проблем образования в Донецкой Народной Республике – это невозможность в данный момент присуждения ученой степени кандидата юридических наук.

Так, отсутствует диссертационный совет по юридическим наукам, что препятствует защите кандидатских и докторских диссертаций. Таким образом, остановлен процесс подготовки научных кадров, несмотря на существование аспирантов и соискателей, сдавших все необходимые кандидатские экзамены и прошедших предзащиту диссертации. В условиях массового выезда с территории ДНР кандидатов и докторов юридических наук, необходимо вырастить свои научные кадры, разделяющих ценности народа Донбасса и способных в современных условиях и в будущем работать на благо народа Донецкой Народной Республики в области научных исследований и способных готовить новых специалистов в области права.

Таким образом, совершенствование процесса преподавания социально-гуманитарных дисциплин, обобщение передового педагогического опыта в условиях современного этапа модернизации высшего профессионального образования в Донецкой Народной Республике невозможно без создания диссертационного совета по юридическим наукам, призванного повысить уровень преподавательского состава, что является актуальным. В данном докладе предлагается исследовать вопрос создания в ДНР диссертационного совета по юридическим наукам по защите *кандидатских* диссертаций.

Количество членов диссертационного совета в ДНР должно быть не менее 19. В пункте 2.9 Положения ДНР о совете по защите диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук [1] указано, что в составе диссертационного совета должно быть не менее 7 докторов наук, являющихся специалистами по проблемам каждой отрасли науки каждой научной специальности, по которой диссертационному совету предоставлено право принимать к защите диссертации, в том числе не менее 5 докторов наук, являющихся специалистами по проблемам каждой отрасли науки каждой научной специальности (далее – специалист), по которой диссертационному совету предоставлено право принимать к защите диссертации, имеющих основным местом работы высшее учебное заведение, научное учреждение, на базе которого создается диссертационный совет. Более того, в пункте 2.12 Положения ДНР о совете по защите диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук закреплено, что количество членов

диссертационного совета, имеющих основным местом работы высшее учебное заведение, научное учреждение, на базе которого создается диссертационный совет, должно составлять более 50 процентов состава диссертационного совета.

Однако в ДНР сейчас работают только 3 доктора юридических наук. Таким образом, в связи с отсутствием в данный момент на территории ДНР докторов юридических наук, выполнить вышеуказанные требования нет возможности.

Кроме того, в пункте 2.6 Положения указано, что в целях повышения независимости и объективности аттестации научных и научно-педагогических работников могут создаваться объединенные диссертационные советы. Объединенные диссертационные советы создаются на базе ведущего в соответствующей отрасли знаний высшего учебного заведения или научной организации (базовой организации). Предлагаю создать объединенный диссертационный совет по юридическим наукам (специальность 12.00.03 по гражданскому и предпринимательскому праву) на базе Донецкого университета управления с приглашением недостающих необходимых специалистов из других высших учебных заведений.

В пункте 2.15 вышеуказанного Положения ДНР указано, что в целях повышения независимости и объективности государственной аттестации научных и научно-педагогических работников создаются диссертационные советы на базе нескольких высших учебных заведений, научных учреждений, в том числе зарубежных (далее – объединенный диссертационный совет). В объединенном диссертационном совете могут участвовать не более четырех высших учебных заведений, научных учреждений. В пункте 2.16 указано, что объединенные диссертационные советы создаются на базе высших учебных заведений, научных учреждений, известных своими достижениями в соответствующей отрасли знаний, в соответствии с соглашением о создании объединенного диссертационного совета (далее – соглашение), прилагаемым к ходатайству высшего учебного заведения, научного учреждения о создании объединенного диссертационного совета.

В связи с вышеуказанной проблемой нехватки докторов юридических наук можно привлекать докторов наук из Российской Федерации.

Так, в пункте 2.6 Положения о совете по защите докторских и кандидатских диссертаций, утвержденного приказом Минобрнауки России от 9 января 2007 г. N 2 (далее по тексту – Положение РФ) [2], дополнительно указана возможность того, что доктор наук или кандидат наук, независимо от участия в работе диссертационных советов по основному месту работы, может состоять членом в двух диссертационных советах, созданных при других организациях. Таким образом, есть возможность пригласить докторов наук из других диссертационных советов, в том числе из Российской Федерации. В случае если доктора наук являются членами других диссертационных советов по указанной специальности и отрасли науки, совет при приеме диссертации к защите путем открытого голосования простым большинством голосов вводит их в свой состав на одно заседание (пункт 2.10 Положения РФ). Эта возможность предусмотрена в пункте 3.12 Положения ДНР о присуждении ученых степеней [3]. В состав комиссии диссертационного совета по решению

диссертационного совета могут включаться специалисты в соответствующей области науки, не являющиеся членами диссертационного совета (в том числе не являющиеся работниками организации, на базе которой создан диссертационный совет). Такие специалисты должны соответствовать требованиям к кандидатам в члены диссертационных советов.

Кроме того, в пункте 2.7 Положения ДНР о совете по защите диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук указано, что в состав диссертационного совета включаются доктора наук, а также лица, имеющие ученую степень, полученную в иностранном государстве, признаваемую Министерством образования и науки Донецкой Народной Республики, обладателю которой предоставлены те же академические и (или) профессиональные права, что и доктору наук в Донецкой Народной Республике.

Таким образом, как указывалось выше, необходимы доктора наук, имеющие основным местом работы организацию, при которой создается совет. Однако в связи с форс-мажорными обстоятельствами (отсутствием на территории ДНР докторов юридических наук вообще) необходимо принять Временное положение о совете по защите кандидатских диссертаций, в рамках которого закрепить возможность создания диссертационного совета по юридическим наукам с привлечением докторов наук (в том числе из Российской Федерации), **не имеющих** основным местом работы организацию, при которой создается совет.

Также необходимо прояснить вопрос об оплате привлекаемых докторов наук. Так, на основании пункта 1.5. Положения РФ члены диссертационных советов выполняют свои обязанности **на общественных началах**. Возмещение расходов, связанных с рассмотрением и защитой диссертации, за счет самих соискателей недопустимо (пункт 1.6. Положения РФ). Такое же указание существует и пункте 1.7 Положения ДНР о совете по защите диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук. Так, расходы, связанные с участием официальных оппонентов в работе диссертационного совета, несет высшее учебное заведение, научное учреждение, на базе которого создан диссертационный совет.

Выводы:

1. В связи с форс-мажорными обстоятельствами (отсутствием на территории ДНР докторов наук вообще) необходимо закрепить в существующих нормативно-правовых актах возможность создания диссертационного совета по юридическим наукам с привлечением на 100 % докторов наук, **не имеющих** основным местом работы организацию, при которой создается совет.

2. Предлагается создать в ДНР диссертационный совет по юридическим наукам по защите кандидатских диссертаций.

3. Пригласить докторов наук из других диссертационных советов (в том числе из Российской Федерации), так как доктор наук, независимо от участия в работе диссертационных советов по основному месту работы, может состоять

членом в двух диссертационных советах, созданных при других организациях.

В случае, если доктора наук являются членами других диссертационных советов по указанной специальности и отрасли науки, совет при приеме диссертации к защите путем открытого голосования простым большинством голосов вводит их в свой состав на одно заседание. Сотрудничество с докторами наук может осуществляться как на основе гражданско-правовых договоров (трудовых соглашений - без записи в трудовую книжку), так и путем введения в штат на четверть (половину) ставки.

Привлечение российских ученых позволит качественно повысить уровень подготовки кандидатов, так как будут привлечены ученые разных научных школ.

4. Таким образом, создание диссертационного совета по юридическим наукам позволит повысить квалификацию преподавательского состава, что благоприятно отразится на уровне подготовки студентов:

- повысит уровень внедрения и реализации стандартов единой государственной политики при формировании состава научных и научно-педагогических кадров высшей квалификации,
- повысит эффективность подготовки и улучшит качественный состав научных и научно-педагогических кадров высшей квалификации образовательных организаций высшего образования и научно-исследовательских институтов. Ведь в дальнейшем профессионализм и жизненная позиция ученых – кандидатов и докторов наук в – большинстве случаев будет определять развитие нашей Республики.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Положение о совете по защите диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук [Электронный ресурс] : Утв. Приказом Министерства образования и науки Донецкой Народной Республики № 160 от 15 мая 2015 г. – Режим доступа : http://vak.mondnr.ru/wp-content/uploads/Polozhenia/Prikaz_N160_15-05-2015.pdf.
2. Положение о совете по защите докторских и кандидатских диссертаций [Электронный ресурс] : Утв. Приказом Минобрнауки России № 2 от 9 января 2007 г. – Режим доступа : http://www.psy.msu.ru/science/diss_sovet/polozhenie2007.pdf.
3. Об утверждении Положения о присуждении ученых степеней [Электронный ресурс] : Постановление Совета Министров Донецкой Народной Республики № 2-14 от 27.02.2015 г. – Режим доступа : <http://vak.mondnr.ru/?p=64>.

СУБЪЕКТЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Соколова Евгения Ивановна,

канд. пед. наук, доцент,

зав. кафедрой иностранных языков,

Петрозаводского государственного университета

Аннотация. В статье рассматриваются термины, означающие две составляющие образовательного процесса как со стороны обучающего, так и со стороны обучающегося; показаны русскоязычные и англоязычные термины в терминологическом поле непрерывного образования, рассмотрено их коннотативное соответствие; обозначена их узуальная частотность в академической литературе как по данным частотных словарей, так и по данным открытых источников Интернета.

До настоящего времени субъекты образовательного процесса рассматривались в контексте формального образования как две стороны, отражающие роли обучающего и обучаемого. Этимология слова «субъект» указывает на его деривацию от латинского *objectum* «предмет (буквально «брошенный обо что-то)», от *objectus* «лежащий (находящийся) впереди», далее из *objicere* «бросать вперёд», далее из *ob* «к, против, перед» + *jacere* «бросать», из праиндоевр. **ye-*. Если учитывать смысловое значение слова с точки зрения происхождения, то для обозначения акторов образовательного процесса слово «субъект» является более точным – *Субъект* (от лат. *subjectum* – подлежащее, от *subjicere* – подвергать) – носитель активности, индивид или группа как источник познания и преобразования действительности. Тем не менее, этимология обоих слов несет в себе толчок к развитию – бросать вперед (объект) и носитель активности (субъект). Не претендуя на изменение привычных терминов, будем пользоваться словом «объект». Учитывая, что традиционный процесс обучения включает в себя, по крайней мере, двух акторов – обучающего и обучаемого, рассмотрим термины, обозначающие эти понятия как традиционные (диахрония), так и возникающие сегодня (синхрония). При этом возможны появления новых оттенков значения и у традиционных терминов.

С появлением новых форм образования возникает понятие «обучающийся», которое при всей лингвистической неуклюжести довольно точно определяет его сущность, а именно возможность продолжать обучение в любом возрасте. Словарь терминов и понятий дополнительного профессионального образования дает следующее определение: **Обучающийся*** – физическое лицо, осваивающее образовательную программу. Процесс обучения обозначен в словаре так : «**Обучение*** – целенаправленный процесс организации деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенциями, приобретению опыта деятельности, развитию способностей, приобретению опыта применения знаний в

повседневной жизни и формированию у обучающихся мотивации получения образования в течение всей жизни». Что касается стороны обучения, то в словаре рассматривается только термин **«Педагогический работник»*** – физическое лицо, которое состоит в трудовых, служебных отношениях с организацией, осуществляющей образовательную деятельность, и выполняет обязанности по обучению, воспитанию обучающихся и (или) организации образовательной деятельности» [1].

С развитием системы непрерывного образования, терминологическое поле «непрерывное образование» становится гораздо шире и богаче, включая терминологические термины разной частотности – от учителя (наиболее частотный термин) и до эдвайзера (наименее употребляемый).

Рассмотрим синонимический ряд объектов образовательного процесса со стороны обучающего. Напомним, что синонимический ряд не просто набор слов близких по значению, не просто их совокупность, а микросистема, в которой все единицы находятся в определенной взаимосвязи, они не отрицают друг друга, а уточняют совместимые понятия. Слово, наиболее полно выражающее понятие, общее для всех слов синонимического ряда, называется доминантой (лат. *dominans* – «господствующий»), или опорным, стержневым словом. Доминанта отличается рядом свойств: слово должно быть семантически наиболее простое по семному составу; стилистически нейтральным; общеупотребительным; синтагматически свободным. Доминанта – центр синонимической микросистемы, на основе доминанты выделяются все остальные члены синонимического ряда. Доминанта открывает синонимический ряд в словаре синонимов.

На наш взгляд, термин «педагогический работник», единственный, который заявлен в словаре и аналогом которого в зарубежных источниках может служить «educator» является лишь одним (и притом не самым удачным) словом семантического ряда, а отнюдь не доминантой.

Все просмотренные нами толковые словари как русскоязычные, так и англоязычные, показывают слово «учитель» (англ. *teacher*) как первое слово синонимического ряда, т. е. как доминанту. Дальнейший синонимический ряд как в русском, так и в английском языке выполняет функцию уточнения – детализации тех сведений, которые сообщает говорящий, т. е. это функция подчеркивания тех или иных признаков сообщаемого. Для выполнения этой функции второй и последующие синонимы синонимического ряда отличаются от первого оттенком понятийного компонента, а коннотативный компонент остается одинаковым. Такие синонимы способствуют созданию предельной точности и ясности выражаемой мысли, что и позволяет им употребляться в роли терминов.

Словарь синонимов русского языка онлайн дает следующий синонимический ряд к слову «учитель» – наставник, преподаватель, воспитатель, руководитель, гувернер, ментор, репетитор, педагог; доцент, профессор; учительница, наставница, бонна, гувернантка, репетиторша, классная дама, мадам, мамзель [2].

Современные английские словари синонимов выдают несколько разные синонимические ряды к слову **teacher**. Так, оксфордский словарь синонимов дает следующий синонимический ряд:

tutor, instructor, schoolteacher; educationalist, educationist; lecturer, professor; guide, mentor, guru, formal pedagogue, dated schoolmaster, schoolmistress, schoolmarm, archaic schoolman. [3].

Словарь английских синонимов онлайн предлагает следующий синонимический ряд: coach, educator, guide, guru, instructor, master, mentor, professor, scholar, schoolteacher, specialist, trainer, tutor, lecturer [4].

Примеры словарного объяснения предложенных терминов свидетельствуют о неоднозначности их толкования и пересечении (частичной синонимичности) значений. Очевидно, что доминантой синонимического ряда терминов в данном случае является слово **teacher**, соответствующее русскому понятию «учитель (преподаватель)», имеющее, помимо общего смысла и общности коннотативного аспекта значения, нейтральную окраску.

Заметим, что полного совпадения синонимических рядов в русском и английском языках не наблюдается. Общими словами синонимического ряда являются: учитель (*teacher*), преподаватель (*educator*), наставник (*guide*), ментор (*mentor*). Широкоупотребляемый в русскоязычной педагогической литературе термин «педагог» рассматривается в английском языке как официальный и довольно редко встречается в академических текстах. Интересно, что словарь Мериам Вебстер дает его толкование с оттенками, совершенно несвойственными значению термина в русскоязычных текстах: скучный, формальный или педантичный учитель [5].

На этом пересечение синонимического ряда заканчивается; в словаре русского языка идут повторения синонимов в женском роде и неожиданное включение слова «руководитель», а также таких стилистически окрашенных слов как мадам и мамзель. Следует отметить еще одно интересное явление - слово *scholar* в английском языке является синонимом слова *teacher*, (или *scientist*), тогда как в русском языке "школяр" скорее является синонимом слова «школьник» с определенной стилистической окраской («Будь здоров, школяр!» Булат Окуджава). Налицо явное расхождение понятий при заимствовании слов. Поскольку термины это специальные слова, ограниченные особым узусом с точной коннотацией в определенном терминологическом поле, то для выявления наиболее распространенных и точных терминов необходимо установить их частотность, т. е. понять, какими терминами пользуется академическое сообщество, эмпирически признавая их наиболее удачными для выражения понятий в данной области науки.

Частотный словарь русского языка [6] дает следующее распределение интересующих нас терминов по частотности:

Таблица 1 – Частотность употребления терминов русского языка в терминологическом поле непрерывного образования

термин	Частотность в ipm*
учитель	126,5
учительница	25,8
профессор	111,8
ученик	80,4
ученица	7,1
преподаватель	33,8
преподавательница	2,1
педагог	27,1
школьник	27,6
школьница	4,1
педагог	27,1
учащийся	18,4
наставник	13,7
наставница	0,8
воспитатель	9,7
воспитательница	4,6
обучающийся	0,9
обучаемый	0,8

*5 ipm (instances per million words) – число употреблений на миллион слов. Это общепринятая в мировой практике единица измерения частотности, которая упрощает сравнение частоты слова в разных частотных словарях и в разных корпусах.

К сожалению, в частотном словаре не отражены заимствования. Тем не менее, при анализе данных выявляется, что термин «учитель» остается самым популярным, за ним следует «профессор». Интересно, что термины женского рода значительно менее частотны, чем мужского. Видимо, это говорит о том, что мы все еще живем в мире, ориентированном на мужчин. Термин «обучающийся», заявленный в начале главы как наиболее выражающий сущность понятия стороны обучения в непрерывном образовании, показал невысокую частотность в 0,9 единиц, а термин «обучающий» вообще не входит в словарь.

Сравним частотность терминологических синонимов в поисковых системах «Google» (данные на 11.08.15). Поиск был задан с ограничением по поисковому полю – только для системы непрерывного образования для русскоязычных и англоязычных источников. Это должно было отражать с большой степенью вероятности (с учетом неизбежного информационного шума) частотность употребления терминологических синонимов в российском и зарубежном образовательном контекстах.

Таблица 2 – Сравнение частотности употребления общих терминов синонимического ряда для русскоязычных и англоязычных источников

учитель	533 000	teacher	2 120 000
преподаватель	328 000	educator	18 800 000
воспитатель	251 000		
наставник	380 000	guide	8 690 000
ментор	456 000	mentor	905 000
профессор	1 340 000	professor	2 180 000
педагог	1 650 000	pedagogue	12 100

Из таблицы видно, что термин «педагог» является самым широкоупотребительным для русскоязычных источников, а для англоязычных – самым низкочастотным. Отметим, что в частотном словаре русского языка он занимает скромное четвертое место, после учителя, профессора и преподавателя. Если термин «преподаватель» выделяется в частотном словаре русского языка как идущий по частотности после слова «учитель и профессор», то для англоязычных источников термин «educator» занял первое место по частотности. Вероятно, этот факт можно объяснить тем, что термин educator вмещает в себя сразу два и даже три понятия, поскольку англо-русский словарь онлайн переводит его как «педагог» в качестве единственно возможного значения при переводе [7], а словарь лингво онлайн как «преподаватель» и «воспитатель», включая и термин «педагог».

educator:

1). преподаватель, воспитатель, наставник, педагог, учитель; ментор *прям. и перен.*

2) педагог-теоретик; теоретик педагогики; педагог-методист [8].

Но даже если сложить частотность этих трех понятий для англоязычных источников, тем не менее, их частотность окажется более чем на порядок ниже русскоязычного термина «преподаватель».

Обратимся ко второй составляющей образовательного процесса – к понятию «обучающийся». Прежде всего отметим, что такой термин, обозначающий понятие с высокой степенью обобщения, существует только в русском языке. В английском используются более узкие термины, такие как learner, student, person, individual, autodidact, selflearner. Возможно, термин learner является самым близким по коннотации к термину «обучающийся». Другие термины данного терминологического ряда английского языка существуют и в русском языке применительно к системе непрерывного образования, а именно; учащийся, студент, личность, индивидуальность, аутодидакт, самоучка. В рамках поставленной терминологической задачи был проведен анализ частотности употребления обозначенного круга понятий. Поиск по частотным словарям английского языка задавался в поле «педагогика» [9], т. к. специального поля «непрерывное образование» там не выделено. Поиск в «Национальном корпусе русского языка» проводился в поле общей лексики, поскольку в поле «обучающая лексика» не было обнаружено ни одного из искомых слов [10]. Результаты представлены ниже (табл. 1).

Таблица 3 – Сравнительная частота употребления англоязычных и русскоязычных терминов

Термин (англ. яз)	Частота употребления
learner	11 600 000
student	10 200 000
person	9 220 000
individual	9 360 000
autodidact	18 000
Selflearner, self-directed learner	3 300 000
Термин (русский язык)	Частота употребления
обучающийся	399 000
студент	366 000
личность	606 000
индивидуальность	7 930 000
аутодидакт	2 540
самоучка	1 320 000
самостоятельно обучающийся	244

Таблица показывает, что наиболее распространенным термином в английском языке является learner, а наименее частотным – термин autodidact. Интересно отметить, что в английской литературе, посвященной проблемам непрерывного образования, термин autodidact вообще является непопулярным, скорее заменимым на термин selflearner. Более того, участники педагогических чатов и форумов указывают на тот факт, что слово autodidact им не удалось обнаружить ни в одном толковом словаре.

Результаты поиска частотности употребления данного терминологического ряда в русском языке оказались несколько неожиданными. Так, термин «обучающийся» с высокой степенью обобщения (сопоставимый с англ. learner) оказался отнюдь не самым употребляемым, в то время как самым частотным по узусу явился термин «индивидуальность». На наш взгляд, такой результат обусловлен несколькими причинами. Первое, слово «обучающийся» не совсем положительно воспринимается академическим сообществом из-за его неуклюжести, хотя, как уже говорилось выше, термин достаточно точно и с высокой степенью обобщения отражает обозначаемое понятие. Второе, термин «индивидуальность», неожиданно вышедший в лидеры, показывает, что наше, по утверждению социологов, коллективистское общество все более склонно считаться с индивидуальными запросами личности, что и нашло свое отражение в языке.

Что касается субъектов обучения (учения), то они бывают не только индивидуальные, но и совокупные. от команды (team) или малой группы до образовательного сообщества (learning society). Более того, в английском языке существует термин для совокупного объекта обучающей стороны – «team teacher» – преподаватели, обучающие в команде. Сетевой поиск показал следующую частотность употребления терминов для совокупных объектов обучения в английском и в русском языке.

Таблица 4 – Сравнительная частотность терминов для совокупных объектов обучения в английском и в русском языке

Английский язык		Русский язык	
team learning	11 400 000	обучение в команде	368 000
group learning	11 900 000	обучение в группе	435 000
learning society	11 700 000	обучающееся общество	265 000
learning organization	10 800 000	обучающаяся организация	352 000

По результатам сетевого поиска можно судить о том, насколько больше публикаций по теме командного обучения издается на английском языке, чем на русском.

Выводы

Новые формы образовательного процесса требуют новых терминов либо обозначения и восприятия новых оттенков уже существующих терминов. В результате исследования было выяснено, что наиболее распространенными в настоящее время для обозначения объектов непрерывного образования являются следующие терминологические единицы:

Русский язык

1. Наиболее частотные: для обучающей стороны процесса – учитель (по данным Современного частотного словаря русского языка) и педагог (по данным сетевого анализа).

Низкочастотные: воспитатель (по данным Современного частотного словаря русского языка) и эдвайзер (по данным сетевого анализа).

Английский язык: наиболее частотный – educator, наименее частотный – pedagogue.

2. Большинство терминов в поле непрерывного образования дают почти полное совпадение понятий.

3. Для обучающейся стороны образовательного процесса в русском языке как наиболее частотный выявлен термин «индивидуальность»; видимо, это связано с развитием личностно-ориентированного подхода в обучении. Для английского языка наиболее частотным является термин «lerner».

4. Сравнение частотности терминов для совокупных объектов обучения в английском и в русском языке показывает, что самым частотным термином и в русском, и в английском языке является термин «обучение в группе». Видимо, этот феномен можно объяснить тем, что понятие «обучение в группе» является более обобщающим по отношению к понятию «обучение в команде», а такие понятия как «обучающаяся организация» и «обучающееся общество» получили распространение несколько позже в связи с изменением педагогической реальности и возникновения современной философии образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лямзин, М. А. Словарь терминов и понятий дополнительного профессионального образования [Электронный ресурс] / М. А. Лямзин, М. Т. Громкова. – Режим доступа : <http://www.informio.ru/update/wuz/16047>.
2. Словарь синонимов русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.textologia.ru/slovari/sinonimi/uchitel/>.
3. Oxford Dictionaries Language matters [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.oxforddictionaries.com/us/definition/american_english/frequency.
4. Free On-line Dictionary of English Synonyms [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://dictionary.sensagent.com/teacher/en-en/#synonyms>.
5. Pedagogue [Электронный ресурс] // Merriam-Webster. – Режим доступа : <http://www.merriam-webster.com/dictionary/pedagogue>.
6. Ляшевская, О. Н. Новый частотный словарь русской лексики [Электронный ресурс] : [электрон. версия изд.: Частотный словарь современного русского языка на материалах Национального корпуса русского языка. М., 2009.] / О. Н. Ляшевская, С. А. Шаров // Словари, созданные на основе Национального корпуса русского языка : [сайт] / Рос. акад. наук, Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова, Нац. корпус рус. яз. – М., [2008-2011]. – URL: <http://dict.ruslang.ru/freq.php>.
7. Англо-русский онлайн-переводчик [Электронный ресурс] // компьютерный перевод для всех. – Режим доступа : <http://english-russian.translate.ua/ru>.
8. АBBYY Lingvo [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.lingvo-online.ru/ru/Translate/en-ru/educator>.
9. Частотные словари английского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://corpus.byu.edu/coca/> ;
http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp/antconc_index.html ;
<http://www.etymonline.com/index.php?term=coach>.
10. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.ruscorpora.ru/search-main.html>.

УДК 37.02:37814

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ДЛЯ ПЕДАГОГОВ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

Яненко Лариса Павловна,
кандидат педагогических наук,
учитель музыки МОБУ лицея № 7 г. Таганрога

В современных условиях социально-культурного развития общества главной задачей школы становится воспитание растущего человека как культурно-исторического субъекта, способного к творческому саморазвитию, саморегуля-

ции и самореализации. В концепции художественного образования, разработанной в Академии Образования Российской Федерации, указывается, что в процессе гуманизации общеобразовательной школы дисциплины художественного цикла должны переместиться в центр изучения, так как обладают не востребуемым воспитательным потенциалом.

В соответствии с ФГОС нами разработан учебно-методический комплекс «Музыка. Духовность. Вечность», построенный по технологии модульного обучения с использованием ИКТ. Данный комплекс составлен с учетом опыта ведущих педагогов-музыкантов с применением современных инновационных компьютерных технологий. В 2013 году учебно-методический комплекс рассмотрен и утвержден на кафедре истории и теории музыки ФГБОУ ВПО «ТГПИ имени А. П. Чехова» г. Таганрога.

Учебно-методический комплекс включает дополнительную программу по музыке; нотную хрестоматию с музыкальным материалом для вокально-хоровой работы; методические рекомендации и тестовые задания для мониторинга оценки качества знаний учащихся.

Программа апробирована на базе МОБУ лицея № 7 г. Таганрога в начальной школе, где основой содержания обучения является формирование целостного представления о духовной музыке, ее истоках и образной природе, многообразии форм и жанров.

Цель программы – формирование духовно-нравственной культуры младших школьников как части художественной культуры, формирование представлений о взаимосвязи духовной и классической музыки, воспитание духовно-нравственной культуры через слушательскую и исполнительскую культуру.

Содержание учебно-методического комплекса «Музыка. Духовность. Вечность».

Содержание курса представлено нами следующими содержательными линиями: «Духовная музыка в жизни человека», «Библейские и античные сюжеты в музыке», «Мифы древнего мира», «Музыка в храме», «Образы святых», «Музыка Вселенной». Принципиальным содержанием программы является широкий диапазон музыкальных произведений как отечественных, так и зарубежных композиторов.

В результате изучения курса «Музыка. Духовность. Вечность» учащиеся младших классов должны знать: основные направления духовной музыки; изученные произведения разных стилей духовной музыки и их авторов; имена великих русских и зарубежных композиторов, наиболее известные их произведения, а также уметь: творчески интерпретировать полученные музыкальные впечатления, использовать приобретенные знания в практической деятельности и повседневной жизни, приводить примеры любимых произведений, исполнять мелодии знакомых песен, участвовать в хоровом пении.

Программа включает восемь учебных модулей. Каждый включает в себя законченную тему или раздел, после которого предусмотрен зачет.

Первый модуль «Духовная музыка в жизни человека» включает следующие темы: «Откуда взялся наш мир?», «О сверхъестественном», «О Боге»,

«Поговорим о Библии», каждая из которых включает музыкальный репертуар для слушания и певческий репертуар.

Младшие школьники знакомятся с такими понятиями, как – мир, красота, творение, вера и делятся своими представлениями о мире, Боге. Также учащиеся знакомятся с такими композиторами как: Р. Щедрин, Р. Шуман, П. Чайковский и современными композиторами И. Лепешинским и т. д., знакомятся с манерой исполнения произведений духовной музыки, учатся исполнять духовные песни для детей.

Во втором модуле «Древние обряды» нами выделены следующие темы: «Путешествие в мир древних славян», «Тайне знаки славянских богов», «Иван Купала», «Колядки», «Масленица». В этом модуле младшие школьники по средствам музыкального материала должны иметь представления о наших предках, знать их обряды, какие ритуалы осуществлялись в каждый из праздников. А также учителю необходимо рассказать, как выглядели наши предки, в каких богов верили и чему поклонялись.

В этом модуле учащиеся знакомятся с творчеством таких композиторов, как И Стравинский (балет «Аполлон Мусагет»), балет «Петрушка» (сцена Масленицы). Н. А. Римский-Корсаков (опера «Снегурочка», «Ночь перед Рождеством»). Материал наполнен насыщенным иллюстративным рядом, музыкальным материалом, певческим репертуаром.

Третий модуль «Мифы древнего мира», представлен темами: «Что такое миф? (На горе Парнас, Флейта Пана)», «Славянские сказки и мифы (Миф о Перуне, о Снегурочке)», «Славянские мифы (Сказка-былина «Садко»)», «Фантастические образы (образ Бабы-Яги)», «Образ Кикиморы».

В данном модуле необходимо развить интерес учащихся к сказкам разных народов мира, древним былинам и мифам. Привить любовь к сказочным персонажам и героям. Познакомить учащихся с мифами древнего мира. Рассмотреть и проанализировать положительные и отрицательные образы персонажей и сделать соответствующие выводы. Продолжать знакомство с творчеством русских и зарубежных композиторов. При разучивании песен, таких как «Веселый музыкант» А.Филиппенко, «Песенка Кашея» А. Казенина дети «вживаются» в образ, легко перевоплощаются из одного сказочного персонажа в другой, что вызывает интерес у учащихся к русским сказкам.

Четвертый модуль «Библейские и античные сюжеты в музыке» представлен темами: «Античные сюжеты в произведениях великих композиторов», «Библейские сюжеты в произведениях русских композиторов».

Необходимо познакомить детей с жанрами музыкального искусства (опера, балет), а также с творчеством и произведениями великих композиторов С. Рахманинова, А. Архангельского, Д. Бортнянского. Певческий репертуар представлен фрагментами из оперы К. Глюка «Орфей и Эвридика».

Пятый модуль «Образы святых» посвящен углублению знаний о православной культуре. В этот модуль включены темы «Русские святые», «Пресвятая Троица», «Образ Матери в произведениях светской и духовной музыки», «О святых людях». В третьем классе уже более подробно рассматриваются библейские сюжеты, здесь мы рассматриваем образы святых, говорим о

их предназначении, о вере. Впервые более подробно в этом модуле раскрываются такие понятия, как «икона», «святой». Необходимо рассказать детям о значении этих слов. Анализируем Образ Матери в произведениях русских и зарубежных композиторов. Продолжается знакомство с композиторами духовной музыки – П. Г. Чесноковым, И Лепешинским. При изучении духовной музыки учащиеся рассматривают духовную музыку в синтезе с храмовым искусством. При прослушивании произведений Ф. Шуберта «Аве Мария» и П. Г. Чеснокова «Мати Божия» у детей необходимо вызвать чувства любви, уважения к маме и к своим близким.

Шестой модуль «Музыка в храме». В этот модуль включены такие темы: «О храме», «О молитвах», «Об ангелах», «Об иконах». В этом разделе речь пойдет о святынях и о святых местах. Учителю необходимо рассказать о предназначении храмов, икон, что такое молитва и как она исполнялась. Например, при прослушивании небольшого фрагмента произведения С. Рахманинова «Богородице Дево, радуйся» учитель ставит задачу перед учащимися – подобрать слова, которые передают чувства, возникшие у детей при просмотре иконы и при прослушивании произведения, воспевающую Богоматерь. (Доброта, душевность, любовь к людям, простота. Музыка тихая, печальная, близка к сердцу каждого человека).

Седьмой модуль «Христианские праздники». Цель этого модуля познакомить учащихся младших классов с основными и главными праздниками христианства. В этот модуль включены такие темы: «Рождество Христово», «Крещение Господне», «Пасха», «Святая Троица» (Пятидесятница). Необходимо рассказать учащимся о том, какие праздники существуют, какие события происходили в этот день и как православные христиане отмечают эти праздники сегодня. При изучении темы «Рождество Христово» учителю необходимо рассказать детям о том, что сама традиция Рождества своими источниками достигает в первоначальные культовые действия. В этом модуле разучиваются такие произведения, как: «Рождество Христово» П. Синявского, «Христос рождается». А. Алемановой, Ц. Кюи. «Христос Воскрес», а также знакомятся с такими произведениями как: «Слава в вышних Богу» Д. Бортнянского, «Благость Бога миром правит» В. Моцарта, «Пасхальные часы» П. Г. Чеснокова.

Восьмой модуль «Музыка Вселенной». В этом заключительном модуле рекомендовано говорить о многообразии музыки. Нами выделены следующие темы уроков: «Музыка вокруг нас», «Музыка разных планет», «Звуки космоса».

Для мониторинга качества музыкальных знаний мы используем программу «My Test», которая позволяет нам быстро и качественно оценить знания и художественные предпочтения ребенка. Исходя из специфики предмета «Музыка», нами были выбраны такие задания, которые, на наш взгляд, наиболее доступны для детей младшего школьного возраста. Также с помощью информационно-коммуникационных технологий нами проводятся тестовые задания и различные музыкально-педагогические игры. В результате, с помощью тестирования «My Test», учитель может быстро и качественно в игровой форме оценить каждого учащегося. А учащиеся, обычно, с большим

удовольствием выполняют задания тестирования.

Представленные дидактические материалы в учебно-методическом комплексе «Музыка. Духовность. Вечность», видеозаписи, нотную хрестоматию можно использовать как методическую и практическую помощь учителям художественно-эстетического цикла, студентам ВУЗов, педагогам дополнительного образования в системе повышения квалификации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кошмина, И. В. Русская духовная музыка [Текст]. Кн. 2 / И. В. Кошмина. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 160 с.
2. Детский музыкальный катехизис [Текст] : учебное пособие / сост.- протоиерей И. Лепешинский ; сост.: О. Гончаров, И. Семочкин. – Рузы : Храм св. вмч. Димитрия Солунского, 2002. – 75 с.
3. Медушевский, В. В. Духовно-нравственное воспитание средствами искусства [Текст] / В. В. Медушевский // Преподаватель. 2001. № 6. С. 104–107.

УДК

КОНЦЕПЦИЯ ОДАРЕННОСТИ В ПЕДАГОГИКЕ США

Яковенко Нина Богдановна,

ассистент кафедры

прикладной лингвистики и этнологии

Донбасской национальной академии строительства и архитектуры

Проблема одаренной молодежи является чрезвычайно актуальной в XXI веке. Поддержка одаренных детей и молодежи выходит на первый план во многих развитых странах мира, в том числе и в США. Ведь государственные деятели понимают, что уровень развития и успех государства зависит в определенной степени от высококвалифицированных кадров, которые часто являются представителями талантливой молодежи. Для результативного анализа педагогической поддержки одаренной молодежи необходимо рассмотреть понятийный аппарат, связанный с проблемой одаренности. Отдельную актуальность это приобретает в США, поскольку через децентрализацию образования даже каждый штат имеет свое определение понятий «одаренный», «талантливый».

Одаренность, интеллект (умственные способности), талант являются довольно переменными и нестабильными понятиями, которые могут по-разному трактоваться в зависимости от контекста и культуры. Наиболее распространенным является определение одаренности, предложенное немецким психологом В. Штерном: «Одаренность – это общая способность индивида сознательно ориентировать свое мышление на новые требования; это общая способность психики приспосабливаться к новым задачам и условиям жизни» [1].

Однако такая трактовка одаренности подверглась критике со стороны английского психолога Ч. Спирмена, который направил свое возражение против «приспособления» и теологического штерновской определения.

Одаренность проявляется лишь через свою соотнесенность с условиями, в которых происходит конкретная деятельность человека. Она выражает внутренние задатки и возможности человека, то есть внутренние психологические условия деятельности в их соотношении с требованиями, предъявляемыми к этой деятельности. Для динамики одаренности особенно существенное значение имеет оптимальность уровня требований, предъявляемых при деятельности человека. Для того, чтобы стимулировать развитие, эти требования должны быть достаточно высокими, однако посильными [1].

Талант – это высокий уровень развития специальных способностей; совокупность таких способностей, которые дают возможность получить продукт деятельности, отличающийся новизной, высоким уровнем совершенства и общественной значимости.

Сочетание способностей является основой таланта, в каждом случае бывает особым, присущим только определенной личности. О наличии таланта следует судить по результатам деятельности человека, которые должны отличаться принципиальной новизной, оригинальностью подхода..

Гениальность - самый высокий уровень творческих проявлений личности, воплощается в творчестве, что имеет историческое значение для существования и развития общества.

Талант – это комплекс характеристик, позволяет студенту (учащемуся) достигать постоянных выдающихся высоких результатов в одной или нескольких видах деятельности, которые являются результатом высокого уровня развития определенных способностей, индивидуальной мотивации и других стимулов. Таким образом, талант включает 3 основные группы характеристик: общие или специальные способности выше среднего уровня, мотивацию и высокий уровень креативности [7, с. 3-4].

Дж. Рензули (Renzulli) считает, что талант - это продукт взаимодействия способностей, креативности и мотивации. Вагнер (Wagner) и его сторонники рассматривают талант как продукт одаренности, творчества, мотивации и влияния окружающей среды [7, с. 4].

Р. Ганье (Gagne) рассматривает талант как «выдающуюся способность (компетентность) в одной или нескольких сферах». Он считает креативность прерогативой одаренности, а талант - реализацией одаренности в деятельности личности [7, с. 4].

С понятием «талант» связаны и другие термины: вундеркинд, проявляет выдающиеся способности в определенной ограниченной области, гений, способный, талантливый и тому подобное.

Целью данной статьи является анализ понятий «одаренный», «одаренность» в педагогике США.

Как уже было отмечено ранее, в США не существует универсально принятого понимания понятия «одаренный». Национальная ассоциация

одаренных детей (National Association for Gifted Children – NAGC) рассматривает одаренных детей как таковых, «демонстрирующих выдающийся уровень способностей (определенных как исключительная способность к мышлению и обучению) или компетенций (достижения должны входить в число первых 10 %) в одной или нескольких сферах. Сферы включают структурированные виды деятельности, связанной с системой знаков (например, Математика, музыка, язык) и / или рядом сенсомоторных навыков (например, Рисование, танцы, спорт)» [4].

В педагогике США опираются на несколько теорий одаренности. Наиболее популярны дифференцированная модель одаренности и таланта Ганье (The differentiated model of giftedness and talent - Gagne), триадная (трехкольева) модель Рензулли (Tree-ring model of giftedness - Renzulli), теория успешного интеллекта Роберта Стернберга (Robert Sternberg's theory of successful intelligence), модель множественного интеллекта Г. Гарднера (Howard Gardner's theory of multiple intelligence).

Ф. Ганье четко различает два понятия: «одаренность» и «талант». В своей модели термин (понятие) «одаренность» определяет владение и использование необученных (нетренированных) и спонтанно выраженных исключительных природных способностей, возможностей (ability), которые называются «способности» (aptitude) или «дар» (gift) по меньшей мере в одной сфере (ability domain) в такой степени, что личность занимает место в пределах 10 % лучших результатов среди сверстников [5].

Понятие «талант» определяет исключительное мастерство (владение) систематически развитых способностей, возможностей или навыков и знаний по меньшей мере в одной из сфер человеческой деятельности в такой степени, что личность занимает место в пределах 10 % лучших результатов среди сверстников, которые занимаются или занимались соответствующей деятельностью [5].

В своей модели Ф. Ганье предлагает 4 сферы естественных способностей, которые, по его мнению, в основном обусловлены генетически:

- 1) интеллектуальные способности: логический ход мыслей, память, наблюдательность, суждения (оценки), осознание своих психических функций;
- 2) креативные способности: находчивость, воображение, оригинальность, скорость мыслей;
- 3) социально-аффективные способности: восприимчивость, коммуникативность (эмпатия, такт), способность влиять на других;
- 4) сенсомоторные способности: чувствительность, восприимчивость, сила, выносливость, скорость [2].

Согласно дифференцированной модели одаренности и таланта, талант появляется путем трансформации способностей в тренированные и систематически развитые умения в одной из областей человеческой деятельности. Эти отрасли могут быть довольно разными: образование, искусство, спорт, деловая сфера, социальные отношения, естественные науки, техника [2].

Без обучения - формального или неформального - и практики одаренность не превратится в талант. Природные способности и одаренность рассматриваются как «исходный материал», составляющие таланта. Из этого вытекает, что без природных способностей и одаренности невозможно быть талантливым. Однако можно иметь природные способности, но без систематического обучения и практики способности не перейдут на уровень таланта.

На процесс перехода одаренности в талант влияют 2 вида катализаторов: внутрличностные (intrapersonal) и внешние (environmental). К внутренним катализаторам относятся: физические характеристики, например, здоровье, мотивация и сила воли, способность управлять собой, индивидуальные черты (темперамент, самооценка, адаптивность и т. д.).

Ф. Ганье выделяет 4 группы внешних факторов, влияющих на развитие таланта:

- социальная среда;
- макросреда;
- разнообразные средства, мероприятия;
- события.

Катализаторы могут или способствовать развитию таланта, или наоборот - тормозить его [2].

Дж. Рензулли считает, что для развития одаренности важны три фактора: уровень способностей, креативность и увлеченность задачами, которые выполняются.

Способности должны быть выше среднего уровня. Дж. Рензулли выделяет общие способности (обработка информации, обобщение опыта, абстрактное мышление) и специальные способности.

Под креативностью Дж. Рензулли понимает скорость, гибкость и оригинальность мышления, открытость к экспериментам, чувствительность к стимулированию, готовность рисковать.

Под увлеченностью заданием ученый понимает мотивацию, которая перешла в действие (настойчивость, выносливость, неустанная работа, уверенность в себе, восприятие и особое увлечение отдельным учебным предметом). Без этого компонента невозможны высокие достижения даже при наличии двух предыдущих. Только взаимодействие всех трех компонентов в результате может дать выдающиеся результаты, и мы можем говорить об одаренности [9].

Еще одной из популярных и интересных теорий, на которые ссылаются американские педагоги, является теория множественного интеллекта, разработанная Г. Гарднером. Г. Гарднер заявляет, что традиционные измерения IQ не являются полным, объективным и точным, поскольку в традиционных тестах измерения IQ охватываются не все сферы человеческой деятельности. Исходя из его теории, выделено 8 типов интеллекта, основанные на навыках и способностях в разных сферах:

–вербально-лингвистический интеллект (чувствительность, восприимчивость звуков, ритма и слов, понимание различных функций языка);

- музыкальный интеллект (способность воспроизводить и оценивать ритм, высоту, тембр, понимание и правильное восприятие форм музыкальной экспрессивности);
- логико-математический интеллект (способность воспринимать и понимать логические и цифровые модели, способность делать и понимать длинные цепочки аргументов и доказательств);
- визуально-пространственный интеллект (способность точно воспринимать визуально-пространственный мир);
- телесно-кинестический интеллект (способность к контролю движения своего тела, способность умело манипулировать объектами);
- внутриличностный интеллект (доступ к собственным чувствам, способность различать и управлять своим поведением, знания и осознание своих сильных и слабых сторон, желаний, способностей);
- межличностный интеллект (способность различать настроения, темперамент, мотивацию, желания других людей и адекватно (соответственно) на них реагировать);
- натуралистический интеллект (способность различать и классифицировать минералы, растения, животных) [6].

Вывод. Итак, в США немалое внимание уделяют исследованию одаренности детей и молодежи. Обобщая различные теории одаренности, можно утверждать, что в понятии одаренности внимание фокусируется на высоких достижениях и результатах и путях развития одаренности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Общая психология [Текст] : Учебник / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинская, З. В. Огороднийчук [и др.]. – К. : Каравела, 2011. – 464 с.
2. A differential model of giftedness and talent [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.gigers.com/mattias/gifted/gagne_dmgt.html.
3. Butriss, J. Gifted and talented from A-Z [Текст] / J. Butriss, A. Callandar. – London : David Fulton Publishers, 2005.
4. Definitions of giftedness [Электронный ресурс]. – Режим доступа : www.nagc.org/resources/definitions_of_giftedness.
5. Gagnè, F. Giftedness and talent: re-examining a re-examination of the definition [Текст] / F. Gagnè // Gifted child quarterly. 1985. № 29. P. 103–112.
6. Gardner, H. Multiple intelligences go to school [Текст] / H. Gardner, T. Hatch // Educational researcher. 1989. Vol. 18. № 8. P. 6.
7. Interactive communication in education [Текст] / Ed. Nevenka Tatkovič. – Pula : University of Rijeka, Teacher Training College of Pula, 2005. – 22 p.
8. No child left behind act [Текст]. – USA, 2002. – P.L. 107-110 (Title IX, Part A, Definition 22).
9. Renzulli's three-ring conception of giftedness [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.gigers.com/mattias/gifted/three_ring.html.
10. State definitions of giftedness [Электронный ресурс]. – Режим доступа : www.nagc.org/resources/state_definitions_of_giftedness.

11. Sternberg, R. Patterns of giftedness [Текст] / R. Sternberg // A triachic analysis in Roeper review. 2000. June. P. 231–235.

Научное издание

**АКАДЕМИЧЕСКИЕ
ЧТЕНИЯ**

**Тематический сборник научных трудов по
социально-гуманитарным проблемам**

Выпуск 6

Материалы региональной научно-
практической заочной конференции
«Гуманитарные аспекты высшего
профессионального образования»

Подписано к печати 28.04.2016. Формат 60х84 1/8.
Усл. печ. л. 30,5. Тираж 300 экз.

Отпечатано в полиграфическом центре ДонНАСА
86123, Донецкая обл., г. Макеевка, ул. Державина, 2