

# ВЕСТНИК

МГГУ им. М.А. Шолохова

Sholokhov Moscow State University  
for the Humanities



ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Москва  
2012

УДК 37.013.77  
ISSN 1992-6391

2.2012

Издается с 2001 г.

**УЧРЕДИТЕЛЬ:**

Московский  
государственный  
гуманитарный  
университет  
им. М.А. Шолохова

**ПИ № ФС 77–19007  
от 15.12.2004 г.**

**Адрес редакции:**

109240, Москва,  
ул. В. Радищевская,  
д. 16–18

**Интернет-адрес:**

[www.mgoru.ru](http://www.mgoru.ru)

Подписной индекс

**36734**

в основном каталоге  
Роспечати

**ВЕСТНИК  
МОСКОВСКОГО  
ГОСУДАРСТВЕННОГО  
ГУМАНИТАРНОГО  
УНИВЕРСИТЕТА  
им. М. А. Шолохова**

Серия «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»

**Редакционная коллегия**

А.С. Огнев – *гл. редактор*,  
А.Ф. Ануфриев – *зам. гл. редактора (психология)*,  
А.В. Антонова – *зам. гл. редактора (педагогика)*,  
С.П. Елшанский – *отв. секретарь*,  
А.А. Вербицкий, Г.П. Скамницкая,  
Т.С. Комарова, Э.И. Сокольникова,  
Т.А. Ратанова

Журнал входит в Перечень ведущих  
рецензируемых журналов и изданий ВАК

Электронная версия журнала: [www.mgoru.ru](http://www.mgoru.ru)

## Содержание № 2 | 2012

### ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ

*Стрельцова А.С.*

- Предпосылки становления музыкально-педагогической школы  
Синодального училища . . . . . 5

### АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ

*Бартош Д.К., Геращенко Т.Б.*

- Роль репрезентативной системы личности ученика в процессе  
восприятия иноязычного аудиотекста . . . . . 12

*Мосина В.Р., Бедина А.Ф.*

- Валер как средство обучения реалистической живописи  
учащихся художественных школ. . . . . 19

*Новикова И.М.*

- Педагогические условия формирования представлений  
о здоровом образе жизни у дошкольников Ё  
с особенностями развития. . . . . 23

*Радченко А.Ф.*

- Перспективы смены парадигмы образования . . . . . 30

*Ширяева Н.С.*

- Использование валеологического потенциала опыта народной  
педагогики при изучении народного творчества . . . . . 36

*Яфаева В.Г.*

- Концептуально-интегративная модель формирования  
профессиональной компетентности педагогов дошкольных  
образовательных учреждений в сфере интеллектуального  
развития детей . . . . . 40

### ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

*Варенина Л.П.*

- Эффективность смешанного метода обучения иностранному языку  
в неязыковом вузе . . . . . 48

*Вербицкий А.А.*

- Проблемные точки реализации компетентного подхода . . . . . 52

*Галустов А.Р.*

- Педагогические основы формирования готовности  
к самообразованию у студентов . . . . . 61

<i>Дурнева Е.Е.</i> Учебно-методические комплексы образовательных модулей контекстно-компетентностного формата . . . . .	69
<i>Марченко А.А.</i> Значение экскурсионно-туристской практики в формировании профессиональной экологической культуры студентов . . . . .	74
<i>Олейникова О.Н.</i> Современные подходы к управлению качеством высшего образования . . . . .	79
<i>Путилина Н.В.</i> Модернизация высшей школы в стратегическом единстве ее профессиональной и культуровоспроизводящей функций . . . . .	85
<i>Толстикова С.Н.</i> Межэтнические конфликты и их профилактика в студенческой среде . . . . .	95
ПРОБЛЕМЫ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ	
<i>Оксюта А.А.</i> Роль невербальных средств в межличностном общении . . . . .	103
<i>Чернышева А.В.</i> Деформация структуры социальной идентичности как фактор риска формирования алкогольной зависимости. . . . .	107
НАШИ АВТОРЫ . . . . .	114
CONTENTS . . . . .	116
ПАМЯТКА АВТОРУ . . . . .	122

## А.С. Стрельцова

### Предпосылки становления музыкально-педагогической школы Синодального училища

В статье исследованы актуальные проблемы взаимосвязи музыкального образования и духовно-нравственного просвещения народа, а также обращение к историческим истокам древнерусской музыки в целях ее музыкально-педагогического возрождения.

**Ключевые слова:** музыкальная педагогика, музыкально-педагогическая школа Синодального училища, церковное пение, древнерусская музыка, духовно-нравственное просвещение.

1880–90-е гг. XIX в. ознаменовались резкой сменой «координат» в развитии культуры России. Началась эпоха «серебряного века». Новые художественные направления, возникшие в поэзии – символизм, акмеизм, футуризм; живописи – кубизм, абстракционизм, примитивизм; театре, музыке – кубофутуризм, неоромантизм, символизм, описаны достаточно подробно. Однако музыкально-педагогические явления в культуре этой эпохи проанализированы не полно. Мы имеем в виду такой духовный и культурный феномен музыкальной педагогики, как школа Синодального училища.

В данной статье мы попытались осветить проблему предпосылок становления указанной педагогической школы, к которым относятся осознание необходимости реформирования церковного пения; обращение к историческим истокам древнерусской музыки в целях ее музыкального и музыкально-педагогического возрождения; создание научно-педагогических трудов, связанных с анализом и трактовкой одноголосных распевов; воспитательная направленность деятельности школы, сочетающая

задачи богословской практики и широкого музыкального просвещения в условиях концертного исполнительства. Кроме того, мы попытались очистить фальсификационные измышления вокруг крупных деятелей русской культуры, которые имели непосредственное отношение к реформе русского церковного пения. В связи с этим обратимся как к ранее опубликованным источникам, так и новым, полученным в результате исследовательской работы.

Вопрос реформирования церковной хоровой школы решался на протяжении второй половины XIX в. на уровне Императора Александра III (1845–1894) и Обер-прокурора Синода К.П. Победоносцева (1827–1907). Совместно с музыкальной элитой России правительство надеялось поднять церковное пение на уровень высокого искусства, способного духовно и нравственно преобразовать народ. Особые надежды возлагались на Придворную певческую капеллу<sup>1</sup>, куда в 1883 г. были приглашены выдающиеся композиторы – М.А. Балакирев (на должность управляющего) и Н.А. Римский-Корсаков (на должность помощника управляющего). Но через несколько лет стало ясно, что в Капелле сумели очень высоко поставить музыкально-теоретическое и инструментальное образование, в то время как церковно-певческое искусство стало клониться к упадку. Причиной, по-видимому, было отсутствие единых представлений о путях развития педагогической школы. В результате полемики между М.А. Балакиревым и К.П. Победоносцевым были сформулированы задачи, ориентированные на преобразование училища при Синодальном хоре. К.П. Победоносцев предполагал сделать следующее: 1) восстановить традиционные распевы в их точном виде; 2) обработать многоголосные распевы в духе церковных преданий и освободить гармонизации от «итальянского» стиля; 3) привлечь в церковно-певческую область знатоков музыкальной древности; 4) издать полезные руководства по церковному пению; 5) распространить в дешевых изданиях переложения древнецерковных мелодий; 6) начать пропаганду церковных песнопений публично «для развития в народе вкуса к художественному исполнению строгого стиля» [цит. по: 3, т. 2, кн. 1, с. 868].

<sup>1</sup> Придворная певческая капелла ведет свою историю с 1479 г., когда по указу великого князя Ивана III в Москве был учрежден хор Государевых певчих дьяков, ставший первым профессиональным хором России. В 1701 г. хор был переименован в Придворный, а 16(27) мая 1703 г. принял участие в торжествах по случаю основания Петром I Санкт-Петербурга. В 1763 г. Придворный хор указом Екатерины II переименован в Императорскую придворную певческую капеллу.

Данную программу К.П. Победоносцев составил не только для реформирования Школы Синодального училища, но в первую очередь для преобразования всего церковно-певческого дела в России.

8 июня 1886 г. Александр III подписал подготовленный Победоносцевым указ «О преобразовании управления Московским Синодальным певческим хором, училищем при нем и синодальным недвижимым имуществом в Москве и ее окрестностях» [3, т. 2, кн. 1, с. 868]. Главной идеей в создании церковно-певческого заведения нового типа являлось сохранение и развитие старинных церковно-певческих традиций, а также подготовка образованных регентов и учителей церковного пения. Для осуществления этой программы еще в декабре 1885 г. в Петербурге состоялось совещание министра народного просвещения И.Д. Делянова, обер-прокурора Синода К.П. Победоносцева и известного казанского учителя музыки С.В. Смоленского. Здесь С.В. Смоленскому впервые предложили стать директором Синодального хора.

Личность С.В. Смоленского была известна в истории русской музыкальной культуры еще задолго до этого события. Европейски образованный человек, талантливый педагог, ученый-медиевист, он очень много сделал для совершенствования системы подготовки регентов и учителей пения, работая в казанской учительской семинарии. Его деятельность привлекала внимание многих известных людей того времени – С.А. Рачинского, К.П. Победоносцева, протоиерея Д.В. Разумовского и др.

Позднее, в 1887 г., С.В. Смоленский вместе с С.А. Рачинским составили программу по изучению старинного знаменного пения. Обсуждая данную тему, они пришли к выводу, что необходимо создать учебный центр для учителей и учеников, способный повлиять на развитие церковно-певческого образования. Для осуществления этой идеи при Синодальном училище бы организован Наблюдательный совет, который в первое время возглавлял П.И. Чайковский. Наблюдательный Совет должен был влиять на правильное развитие Синодального училища и хора, а также способствовать распространению и научному анализу древнерусского церковного пения, его памятников. Позднее Наблюдательный совет стал главным цензорским учреждением в России, анализирующим духовно-музыкальные сочинения современных композиторов для разрешения их исполнения в храмах.

Насколько глубоко и серьезно П.И. Чайковский относился к задаче восстановления национальных основ церковной музыки, говорит его письмо по поводу назначения регента Синодального хора в 1886 г.: «Мы переживаем чрезвычайно важную эпоху в деле русской церковной музыки. <...>

Навязанный русской церкви чуждый ей стиль до такой степени прочно водворился в ней <...>, что лица, интересующиеся этим делом, восстают против даже самых скромных попыток возратить нашей церкви тот строй богослужебного пения, который искони составлял драгоценнейшее достояние ее <...>. Но обстоятельства изменились. В настоящее время сам государь император горячо сочувствует делу возрождения, когда русским композиторам уже не возбраняется посвящать свои способности и усердие родной церкви...» [3, т. 2, кн. 2, с. 870].

Во второй половине 1880-х гг. по личной инициативе Александра III началось возрождение истинно русского духа и возвращение к национальным устоям жизни. Эта общая идея духовно-нравственного обновления Руси коснулась и церковной музыки, что выразилось в отрицательном отношении к чуждому русской церкви итальянско-католическому стилю, возникшему еще в период расцвета «русской европейскости» XVIII в. Синодальный хор, управляемый учеником П.И. Чайковского регентом В.С. Орловым (1857–1907), своевременно примкнул к этому движению и сыграл важную роль в деле возрождения русской духовной музыки и возвращения ее к установленным и освященным православной церковью художественным основам. Участие хора в становлении нового направления церковной музыки выражалось самыми разными способами.

Прежде всего, хор перестал вести прежнюю изолированную жизнь и чуждаться связей с художественным миром; таким образом, он резко выделился из среды многочисленных певческих цехов Москвы, с которыми в былые времена имел почти все общее. «Чайковский с компанией профессоров консерватории частенько заглядывал на спевки Синодального хора и здесь практически знакомился с характером дорогой для него богослужебной музыки в толковании, какое давал ей его ученик г-н Орлов. <...>. Верный завету Чайковского “быть на высоте современных требований в области церковного пения”, г-н Орлов, дисциплинировав хор, широко раскрыл его двери даже для заграничных знатоков и авторитетов музыкального мира. Венская знаменитость Ганс Рихтер, Видор, Музыческу и другие, слушая пение хора во время его спевков, трогались иногда до слез (как Рихтер) православными мелодиями и напевами в том толковании, какое им давалось синодальными певцами» [Там же, с. 87].

В конце XIX в. многие важные события государственной и церковной жизни России по традиции проходили в Успенском соборе Московского Кремля с участием Синодального хора. Ежегодные празднования «царских» дней, например, тезоименитство императора и императрицы, Великого князя Сергея Александровича и Великой княгини Елизаветы



Федоровны, церемонии встреч восточных Патриархов, а также во время коронационных празднеств, в присутствии представителей иностранных дворов, – везде Синодальный хор блестяще раскрывал особенности русской богослужебной музыки в ее древней традиции. В конце XIX – начале XX вв. многие европейские музыкальные авторитеты, посещающие Москву, слушали Синодальный хор или на репетициях, или в концертах, или во время богослужений в Успенском соборе. Такая активная деятельность хора не только поднимала честь и достоинство русской музыки, иллюстрируя своим исполнением «драгоценнейшее достояние» (П.И. Чайковский) нашей церкви, но и побуждала хор и его руководителей с большей ответственностью относиться к своим задачам и открывать в церковных произведениях различные смыслы, способные остановить на себе внимание многих слушателей из разных сословий.

Сказанное не означает, что хор Синодального училища был ограничен исполнением только русской музыки. Пополняя свой учебный и концертный репертуар произведениями европейских классиков, такими как мессы Баха, Бетховена и Палестрины, «Реквием» Моцарта, Синодальный хор давал возможность специалистам сравнить характерные черты католическо-протестантской богослужебной музыки с православно-русским храмовым пением, а также показывал пути развития русской духовной музыки.

В 1889 г. на должность директора Синодального училища был назначен С.В. Смоленский (1848–1909). Он глубоко верил, «что русская церковная музыка дождется своего “Глинки”, который укажет новый путь, могущий привести к торжеству русских начал» [3, с. 83–84]. Его цель – не перевернуть музыкальное сознание россиян, а «восстановить церковное отношение к певческому делу, что могло расположить сердца молящихся в храме к его замыслам. Это подразумевало сугубую сосредоточенность в служении не только церковному искусству, но и церковному таинству вообще; давало осмысленное звуковое выражение всего исполняемого, что Степан Васильевич слышал в древнерусских распевах» [1].

С первых лет совместной работы в училище, благодаря доверительной и творческой атмосфере, становилось ясно, что важное зерно в церковном пении – это «знаменный распев». «Новую старину» необходимо было вводить постепенно, осторожно, поскольку традиция интонирования знамен долгое время была утрачена. С.В. Смоленский внимательно изучал среду прихожан Успенского собора Московского Кремля и их церковно-певческие вкусы, пытаясь найти компромиссы между привычным репертуаром и «новым церковным словом». Он писал: «...ранее, чем началась собственно выучка Синодального хора, его техническое

развитие, было начато ослабление в программах всякой итальянщины, безусловное удаление всякой дряни из репертуара воскресных и будничных служб и внедрение в эти программы сочинения..., в которых мы подчеркивали тонко и осторожно русские мелодии» [3, т. 1, с. 157].

Предтечами нового направления в русской духовной музыке представители отечественного музыкознания считают П.И. Чайковского и Н.А. Римский-Корсакова (их духовные произведения появились в конце 1870-х – начале 1880-х гг.), но основоположником «новой московской школы» является А.Д. Кастальский, воплотивший в творчестве идею духовного единства народной песни и церковного распева. «Друг Кастальского, талантливый дирижер Синодального хора В.С. Орлов, позже – его преемник Н.В. Данилин, в руки которых в первую очередь попадали новые работы, столь ярко интерпретировали их в церкви и на эстраде, что современники нередко считали: секрет успеха сочинений не столько в них самих, сколько в исполнении Синодального хора... в известном смысле оно действительно неотделимо от исполнителей: хор и мастер составляют единый творческий феномен, восходящий к одному истоку – вековым традициям московской церковности» [Там же, с. 221]. Данный факт подтверждает священник и композитор М.А. Лисицын, посетивший в 1906 г. Москву: «Что такое Синодальный хор? Он прямое музыкальное воплощение Москвы и Московского Успенского собора. Он вырос из пения “попов” Успенского собора и представляет его культурное продолжение. <...> Манера пения Синодального хора имеет корень тут. Творчество его корифея А.Д. Кастальского развилось из этого зерна. <...> Манера гармонизации у Кастальского подголосочная; безалаберность, по местам, московская, как в живописной орнаментике Василия Блаженного. Точно снопы искр мечутся у него иногда звуки безалаберно, во все стороны, но в этом есть своя красота, свое единство» [цит. по: 3, т. 1, с. 221].

Позднее об этом писал и композитор А.Т. Гречанинов в своей автобиографической книге «Моя жизнь», изданной в 1954 г. в Нью-Йорке: «...Новый стиль, в котором я и одновременно со мной А.Д. Кастальский и П.Г. Чесноков начали писать свои духовные сочинения, любителями и “ценителями” православного церковного пения долго не признавался. Привыкшие слышать в церкви хорошо, если Бортнянского, которого Глинка называл Сахаром Медовичем, но гораздо хуже – Веделей, Сартти и прочих немцев и итальянцев, “ценители” совершенно испортили себе вкус. <...> ...Для православного церковного пения, чтобы оно было истинно русским, нужно вернуться к древнеславянскому песнопению, понять, полюбить и радоваться ему как своему близкому, родному...» [2].

Таким образом, новая музыкально-педагогическая школа Синодального училища запечатлела наиболее характерные черты своего времени: полемичность русской музыкальной культуры, стремление к музыкальному просвещению народа и его духовному национальному самосознанию.

#### Библиографический список

1. Варакин М.А. Особенности певческой школы Синодального хора в контексте русской культуры конца XIX – начала XX века: Дис. ... канд. культур. наук. М., 2005.
2. Гречанинов А. Г. Моя жизнь. Нью-Йорк, 1954.
3. Русская духовная музыка в документах и материалах. Т. 1. М., 1998. Т. 2. Кн. 1. М., 2002. Т. 2. Кн. 2. М., 2004.

**Д.К. Бартош, Т.Б. Геращенко**

## Роль репрезентативной системы личности ученика в процессе восприятия иноязычного аудиотекста

В статье рассмотрены вопросы обучения восприятию и осмыслению иноязычных аудиотекстов с учетом психофизиологических особенностей учащихся. Авторами предложена система упражнений, способствующих успешному аудированию и формирующих умения и навыки речевой деятельности школьников на иностранном языке.

**Ключевые слова:** аудирование, репрезентативная система, методика работы с аудиотекстом, речевая деятельность.

В обучении аудированию большую роль играют психофизиологические особенности учащихся. Репрезентативной системой называют преимущественный способ получения человеком информации из внешнего мира. Существуют три типа репрезентативных систем: опирающаяся на комбинацию зрительных образов – визуальная, на звуковые образы – аудиальная, на тактильные ощущения – кинестетическая.

На основе изучения и анализа методической, психологической и лингвистической литературы по теме исследования с учетом психологических особенностей получения и осмысления звуковой информации при обучении аудированию (Л.С. Выготский, Л.Д. Столяренко, М.М. Кольцова, А.А. Леонтьев, А.Н. Соколов, Н.И. Жинкин и др.), а также методической практики обучения аудированию в школе в контексте личностно ориентированного подхода (Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, Е.А. Колесникова, Е.И. Пассов, Е.Н. Соловова, И.С. Якиманская) нами были разработаны приемы обучения аудированию с опорой на репрезентативную систему учащегося, базирующиеся на системе упражнений, которая учитывает

особенности функционирования речевых механизмов этого вида деятельности и психофизиологические особенности учащихся.

Процессы осмысления, удержания в памяти и прогнозирования речи неразрывно связаны друг с другом и служат единым механизмом составления слов из элементов и фраз из слов. Таким образом, речевая деятельность во всех ее видах реализуется посредством сложного механизма психической деятельности человека, который включает:

1) речевой слух – способность слышать, анализировать и различать фонемы или смыслоразличительные звуки языка, узнавать звуки разной высоты и тембра, определять мелодику и темп, слышать и правильно воспроизводить ритмический рисунок слова, распознавать словосочетания и слова, синтаксическую структуру фразы;

2) память (кратковременная и долговременная) – умение удерживать последовательность звуков, морфем, слов и воспринимать речевое сообщение без потери всего многообразия информации;

3) вероятностное прогнозирование – умение различать значимые элементы слов, антиципация морфологического и синтаксического строения фразы;

4) артикулирование – развитие умений проговаривать вслед за аудиозаписью или внутреннее проговаривание.

Успех смыслового восприятия аудиотекста непосредственно зависит от функционирования всех психофизиологических механизмов в совокупности. При восприятии развернутого речевого высказывания текст как единое целое воссоздается в сознании человека из последовательно сменяющих друг друга фрагментов воспринимаемой речи. По А.А. Леонтьеву, «понимание текста – это процесс перевода смысла этого текста в любую другую форму его закрепления» [3, с. 141].

Аудирование – это процесс активной речемыслительной деятельности, результатом которого является понимание и осмысление устной речи, понимание и формирование ответного речевого или неречевого действия. Приобретение умений аудирования позволяет учащимся внимательно вслушиваться в звучащую речь с целью получения навыков предосмысления содержания высказывания и, таким образом, воспитания и проявления культуры слушания речи.

Репрезентативная система – совокупность элементов, позволяющих представить в психике необходимую информацию, поступающую по определенным каналам восприятия. Поэтому люди различаются своими репрезентативными системами по характеру доминирующей модальности [4]: визуальная система опирается на зрительные образы, используется внешним образом, когда информация воспринимается из внешнего мира, и внутренним – когда происходит визуализация; аудиальная

система основывается на слуховых образах через внешнее (восприятие звуков) и внутреннее (воспроизведение) воздействие; кинестетическая система основана на ощущениях, где внешняя кинестетика – это тактильные ощущения, а внутренняя – вспоминаемые чувства, эмоции и проприоцептивные ощущения (баланс и осознание состояния тела).

Например, при восприятии аудиотекста, в основном, используется слуховой анализатор через аудиальную систему, а при восприятии видеотекста – слуховой и зрительный анализатор, что означает использование двух систем (аудиальной и визуальной) одновременно. Например, при обучении иностранного языка в школе при аудировании ведущей системой является аудиальная. Естественно, исходя из вышесказанного, считается, что аудирование у учеников с доминирующей аудиальной репрезентативной системой будет более успешным, чем у остальных. Если у учащихся доминирует визуальная или кинестетическая репрезентативная система, то им будет сложнее воспринимать и обрабатывать информацию.

Следовательно, логично разрабатывать и использовать при обучении комплекс специальных упражнений на тренировку и развитие аудиальной ведущей и доминирующей репрезентативной системы с целью развития умений понимать аудиотекст с опорой на репрезентативную систему личности обучающегося.

Обучение аудированию предполагает постепенное формирование у учеников соответствующих навыков и умений на различных этапах и определяет свои особенности, обусловленные психофизиологической природой аудирования и условиями образовательной среды. Как мы уже отмечали, восприятие задействует психофизиологические механизмы и зависит от степени их развитости и сформированности навыков и умений аудирования. Формирование психофизиологических механизмов осуществляется при выполнении различных подготовительных и речевых упражнений [2]. Мы выделяем и даем краткую характеристику следующим видам упражнений.

1. *Подготовительные упражнения* (до прослушивания текста) имеют цель снять трудности лингвистического и психологического характера и облегчения восприятия содержания аудиотекста. Они сочетают простые операции со сложными умственными действиями, знакомый и незнакомый материал, постепенно увеличивающий языковые трудности, а также развивают творческие возможности учащихся и концентрируют внимание учеников [2, с. 235].

2. Особенность *речевых упражнений* заключается в их максимальном приближении к реальному речевому общению. Они обучают определять

наиболее важные факты речевого сообщения; устранять сложности в понимании, членить текст на смысловые куски и определять основную мысль каждого из них, удерживая в памяти даты, имена собственные, названия, цифровые данные и др. Они оказывают помощь в создании условий для восприятия и имитируют реальное речевое общение [1, с. 183].

3. *Контролирующие упражнения* ориентируют на понимание текста. Они определяются как разноуровневые.

Учет доминирующей репрезентативной системы личности обучающегося играет особую роль в системе упражнений обучения аудированию. Следовательно, для каждого из вышеперечисленных видов упражнений необходимо сформулировать такие задания, которые бы учитывали определяющую составляющую в репрезентативной системе каждого учащегося.

На наш взгляд, для визуалов целесообразно использовать зрительные опоры – иллюстрации, а кинестетикам предложить обучение через участие в действии.

Для учеников с доминирующей визуальной репрезентативной системой мы предлагаем следующие задания: *Прослушайте и запишите звуки, составьте слова из данных звуков, прочитайте вслух; Прослушайте и повторите слова вслед за диктором со зрительной опорой; Прослушайте слова и найдите каждое из них в графическом ключе; Прослушайте и запишите те слова, которые рифмуются; В предложенном списке близких по звучанию слов отметьте те, которые услышали* и т.д.

Для учеников с доминирующей кинестетической репрезентативной системой предлагаем следующие задания: *Во время прослушивания слов поднять карточку, когда услышите определенный звук (слово по данной теме); Слушайте диктора и выполняйте то, что он говорит (пантомима); Выполняйте определенные действия и одновременно произносите вслух, что за действия вы выполняете; Выполняйте действия, которые называет диктор (глаголы), потом назовите эти действия в правильном порядке (по Дж. Миллеру количество действий должно быть больше 9); Прослушивая текст, делайте к нему схематичные рисунки. По этим рисункам перескажите текст.*

Здесь стоит уточнить, что данные системы упражнений выполняет вся группа, а не только те ученики, на доминирующую репрезентативную систему которых они рассчитаны. Тем самым обеспечивается тренировка всех репрезентативных систем обучающихся. Чем лучше развиты все каналы восприятия и репрезентативные системы обучающихся, тем успешнее будет восприниматься и обрабатываться информация.

Предложенная система упражнений была проверена в ходе обучения аудированию с учетом доминирующей репрезентативной системы личности обучающихся в средней общеобразовательной школе на средней ступени обучения в 7 классе, в котором на изучение второго иностранного языка отводится два часа в неделю. Нами использовался материал из учебника *Themen Aktuell 1* и других аутентичных немецких текстов, взятых с сайта *YouTube*. Процесс обучения состоял из контрольного среза на констатирующем этапе, обучающего или формирующего эксперимента и результативного среза.

В процессе обучения перед нами стояла задача установить, является ли эффективной предложенная система упражнений с учетом функционирования речевых механизмов данного вида речевой деятельности и доминирующей репрезентативной системы личности обучающегося.

Экспериментальная группа включала 23 ученика, 7 из них имели оценку «отлично», 13 – «хорошо», 3 – «удовлетворительно». Смешанные репрезентативные системы доминировали. Больше всего оказались развиты визуальная и кинестетическая репрезентативные системы. Из этого следует, что особое внимание при обучении аудированию в этой группе нам предстояло уделять таким упражнениям, которые бы учитывали особенности визуальной и кинестетической репрезентативных систем учащихся.

Продемонстрируем фрагмент одного из уроков. В нем представлена методика работы с аудиотекстом, которая состоит из 3 частей: «до прослушивания» – подготовительные упражнения; «во время прослушивания» – само аудирование; «после прослушивания» – контролирующие упражнения.

На этапе «до прослушивания» ученики выполняют специальные задания, развивающие память и речевой слух, читают текст-экспозицию, обсуждают заглавие – это обеспечивает предугадывание темы или основной мысли, активизируется внимание и мыслительная деятельность учеников. Они включают следующие задания.

1. *Sprecht die Sätze im schnellen Tempo nach.*

*Heute habe ich Mathe. Heute habe ich Mathe und Deutsch. Heute habe ich Mathe, Deutsch und Biologie...* и т.д.

2. *Hört die Sätze und sprecht die Sätze nach. Hebt das rote Kärtchen, wenn ihr einen Satz mit negativer Bedeutung hört.*

*Das macht mir keinen Spaß. Das ist toll. Das mag ich. Das ist langweilig. Das ist nicht interessant. Das ist ganz ok...* и т.д.

3. Далее обсуждается иллюстрация и заглавие к тексту «Ein Interview mit Michael: Mein Tagesablauf»; задаются вопросы следующего характера:



*Wer ist Michael? Ist er ein Kind oder ein Erwachsener? Ist Michael ein Student, nein? Warum dann meint ihr, dass Michael ein Schüler ist?*

4. Вниманию учеников предлагаются слова, записанные на доске – предметы, которые изучает Михаэль: *Lest ihr die Wörter und ratet, in welcher Klasse Michael ist.* Для формулировки ответа на доске написаны клише: *Ich vermute, dass... Ich glaube, dass... Ich bin der Meinung, dass...*

5. Для развития речевого слуха выполняется следующее упражнение: *Hört die Laute und stellt die Wörter aus den genannten Lauten zusammen. Lest diese Wörter vor.*

a) k, i, m, s, u; ; b) t, e, d, s, h, u, c; ; c) t, h, m, e, a; ; d) i, s, l, c, e, g, h, n; ; e) t, r, o, s, p; ; f) l, i, b, o, o, e, g, i;

6. Ученикам предъявляется текст-экспозиция: *In diesem Interview erzählt Michael von seinem Tagesablauf. Wie alle Schüler mag er einige Fächer und andere nicht. Hört den Text und vergleicht Michaels Meinung mit eurem Eigenen.*

Далее следует этап «во время прослушивания» и непосредственное предъявление ученикам аудиотекста. Аудиотекст предъявлялся два раза. Первый раз – для общего понимания, второй – для детального. Во время предъявления аудиотекста у учащихся должно формироваться умение преодолевать трудности восприятия (если существуют определенные помехи для восприятия в виде шума, звуков музыки или пр.) и одновременно понимать смысловое содержание звучащей речи.

На этапе «после прослушивания» выполняются упражнения к прослушанному тексту:

1) с разной глубиной понимания, например: *Was macht heute Michael?* Или *Um wie viel Uhr geht Michael in die Schule und wann geht er nach Hause?* Или *Was macht Michael heute Abend?*;

2) нахождение решения проблемы, поставленной текстом-экспозицией;

3) выражение своего отношения к аудиотексту.

Предложенные упражнения не только направлены на развитие механизма памяти и речевого слуха, но и хорошо подходят для визуалов и для кинестетиков, т.к. сочетают в себе задания, учитывающие визуальную и кинестетическую репрезентативную систему.

Таким образом, при составлении упражнений нами были учтены репрезентативные системы всех учащихся, которые влияют на специфику развития речевых механизмов аудирования.

По окончании исследования мы получили следующие результаты понимания аудиотекста от общего числа учащихся в группе: аудиалы – 90,5%, аудиалы-визуалы – 88%, кинестетики-аудиалы – 88,5%, визуалы – 85,5%, кинестетики – 85%, визуалы-кинестетики – 87%. Эти результаты

показали значительное улучшение восприятия аудиотекста у учащихся и подтвердили значимость и эффективность использованной системы упражнений в процессе обучения аудированию.

Таким образом, разработанная нами система упражнений обеспечила успешное овладение навыками и умениями аудирования и подтвердила предположение, что обучение аудированию будет успешным, если в процессе обучения используется система упражнений, разработанных с учетом специфики функционирования речевых механизмов аудирования и доминирующих репрезентативных систем учащихся.

Обучение аудированию предполагает постепенное развитие навыков и умений аудирования и определяется особенностями, обусловленными психофизиологической природой этого вида речевой деятельности. Поэтому при обучении аудированию важно использовать такие упражнения, которые были бы направлены на развитие речевого слуха, памяти, вероятностного прогнозирования и артикуляции. Это касается развития умений понимать содержание речевого сообщения и соотносить его со сказанным ранее, прогнозировать замысел говорящего, определять тему и главную мысль речевого сообщения, разделять и обобщать главные и второстепенные факты, выражать свое отношение, обобщать и делать выводы. Также при обучении аудированию необходимо учитывать и индивидуальные психологические особенности учащихся, а именно их репрезентативные системы.

Содержание обучения аудированию, обеспечивающее его адекватность лично ориентированной парадигмы образования и воспитания, должно:

а) соответствовать возможностям и отвечать интересам и потребностям учащихся, приобщая их к культуре и своей страны, и стран изучаемого языка, а также быть аутентичным и способствовать социализации учащихся;

б) опираться на личный опыт, эмоции и чувства учащихся; развивать критическое мышление и побуждать к выражению собственного мнения;

в) предусматривать проблемную подачу информации, побуждая учащихся к размышлениям, самостоятельным выводам и обобщениям;

г) способствовать саморазвитию и самообразованию, рефлексии; содействовать самореализации учащихся.

#### Библиографический список

1. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. М., 2009.
2. Гез Н.И. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М., 1982.
3. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. М., 2003.

4. Психологос: Энциклопедия прикладной психологии. URL: <http://www.psichologos.ru/> (дата обращения: 14.03.2012).

**В.Р. Мосина, А.Ф. Бедина**

## Валер как средство обучения реалистической живописи учащихся художественных школ

Рассмотрена роль валера как средства выразительности и его возможности для повышения качества живописи у учащихся детских художественных школ. Проанализированы научные исследования, учебные и методические пособия, способствующие благоприятной реализации изучения валера в рамках учебно-творческого процесса на примере натюрмортного жанра.

**Ключевые слова:** валер, валер как средство обучения, учебный натюрморт, детская художественная школа.

В изобразительном искусстве исторически сложилась трехступенчатая система академического образования. Уникальность системы заключается в сохранении преемственности обучения. Детская художественная школа – первая ступень этой системы. Именно в художественной школе впервые учащиеся знакомятся с академическим обучением на основе визуального познания и передачи реального мира.

Передача реальности средствами изображения – одна из важных и сложнейших задач живописи. Можно сказать, что владение приемами реалистической живописи – это умение изъясняться современным языком живописи при создании художественного образа. В этой связи возникает актуальность повышения качества и методов обучения живописи. Передача реалистического изображения в живописи возможна только посредством взаимодействия тона и цвета. Важным средством выразительности и этого взаимодействия является валер.

Валер (от франц. *valeur* – цена, ценность) – термин в живописи и графике, обозначающий тональное соотношение при взаимодействии цветовых оттенков друг с другом.

К сожалению, в современном образовательном пространстве при обучении изобразительному искусству валерные традиции не практикуются как средства реализации выразительности. В связи с этим возникла необходимость разработки такой модели обучения, подкрепленной теорией, которая давала бы наиболее эффективные результаты в области практических занятий.

Учитывая сложность и многогранность валера, начинать изучать его следует с учащимися старших классов (3-й и 4-й классы художественной школы). Но даже если это будут учащиеся старших классов, начинать изучение без специальной подготовки невозможно. Валер эквивалентен понятию тон, поэтому подготовительной базой для его освоения в начальных классах будут являться задания монохромного характера. Гризайльные задания должны носить не случайный единичный характер, а выстраиваться в блоки по полугодиям, что позволяет более глубоко изучить понимание тона, его свойств и роли в построении пространственного живописного изображения. В последующие задания в тональную живопись постепенно вводится цвет. Такая пропедевтика тона в начальных классах необходима: она является базой для изучения валерной живописи в старших классах [3].

«Классической лабораторией» для изучения живописи в художественной школе служит натюрмортный жанр. Имея глубокие исторические корни, натюрморт является широкой площадкой для изучения изобразительной грамоты. Одним из первых четко определил это принципиальное положение И.Э. Грабарь, преподававший живопись в знаменитой школе Антона Ашбе. Педагогическая практика привела его к пониманию того, что портрет требует от учащихся предельной концентрации на проблемах определения характера формы и ее построения. Поэтому вопросы цвета лучше осваивать на натюрморте.

Проблемами обучения живописи на примере натюрморта занимались многие художники-педагоги. Так, в диссертационном исследовании А.И. Масленникова при изучении связи цвета с освещением предлагалось одновременно ставить и писать несколько одинаковых натюрмортов с разной силой их освещенности. Таким образом, по мнению автора, перед учащимися открывалась возможность воочию сравнивать взаимодействие общего состояния красок природы в соответствии с разной степенью ее освещения [2].

Задания с выполнением этюдов натюрмортов, освещенных разными источниками, как по силе света, так и по спектральному составу,

позволяет наиболее полно освоить понятие валера в живописи [1]. Особое внимание следует уделять работе методом с пространственной обусловленностью изменений предметных цветов на примере натюрморта с четко выраженными планами. Чтобы сделать эти изменения более наглядными, Л.А. Панова рекомендует помещать между пространственными планами натюрморта слегка замутненную пленку [4, с. 136]. А.А. Унковский считает важным для постижения сложных колористических задач живописи писать натюрморт, поставленный против света [6, с. 77].

В учебном пособии А.С. Пучкова и А.В. Триселева «Методика работы над натюрмортом» поэтапное изучение предметов учебного натюрморта рассматривается широким кругом вопросов, касающихся композиции натюрморта, рисунка и работы в цвете; методом разнообразных практических заданий над постановками в различных техниках и методически рекомендации к ним [5].

Проанализировав опыт художников-педагогов, мы выделяем в нашей модели обучения два блока: теоретический – «Основы цветоведения» и практический – «Освоение валерной живописи», включающие в себя тематические разделы или модули. Оба блока взаимосвязаны и рассматривают освоение валерной живописи как фундаментальное понятие художественно-творческой деятельности, без которого дальнейшее обучение реалистической живописи будет проблематичным как для учащихся, так и педагогов.

Теоретический блок способствует формированию у учащихся задач художественной деятельности и способов реализации их на практике. В условиях художественной школы учащиеся не умеют работать с учебно-методической литературой и, конечно, не могут делать правильный выбор учебного пособия даже среди большого количества современных изданий. Поэтому очень важным для педагога является использование гибких форм и методов работы в подаче теоретического материала при дальнейшей практической работе. Теоретический блок «Основы цветоведения» имеет общее название, т.к. в него входят не только знания о цвете и его свойствах, но и примеры мировой и отечественной живописи.

Одним из важных факторов в обучении изобразительному искусству является развитие художественного видения. Умение видеть, понимать, чувствовать изображаемые объекты – важные слагаемые познавательной деятельности учащихся в процессе работы над учебным натюрмортом. Умение понимать особенности натуры помогает в решении конкретных живописных задач; позволяет последовательно, целенаправленно вести учебный натюрморт. Понимание натуры связано также с эмоциональной

сферой, поскольку в изобразительной деятельности эмоционально-чувственное и рационально-логическое начала взаимодействуют.

Оценка эстетических качеств натуры, познание цвета, формы, общего цветотонального состояния сначала происходит на уровне чувств и эмоций. В методическом плане это означает, что первым условием правильного восприятия натуры является создание чувственной реакции, активизации первой сигнальной системы. Психологи определили, что в тех случаях, когда на процессы мышления оказывают повышенное влияние эмоциональные факторы, начинает преобладать эмоционально-интуитивный характер мышления. В той или иной степени эмоции проявляются в процессе изобразительной деятельности. В связи с этим в теоретический блок были включены задания по созданию натюрмортных постановок, в которых учащиеся принимают активное участие. Из группы предметов дети учатся составлять натюрмортную композицию с учетом задач, выдвигаемых заданием. Участие детей в создании натюрмортных постановок является эмоциональным фактором, следовательно, влияет на процесс мышления. Чем содержательнее и продуманнее будет учебная постановка, тем более она сможет активизировать познавательную деятельность ученика, т.к. будет пробуждать его мысль, стремление найти для воплощения сложной тематики яркую художественную форму, запоминающиеся образы, вести поиск этих форм и образов.

Практический блок «Освоение валерной живописи» должен соответствовать определенным требованиям:

- разнообразный подход в выполнении аудиторных (учебных) натюрмортов (этюды-штудии, краткосрочные этюды, этюды-крохи);
- дидактические требования к натюрмортным постановкам (многопредметность, выбор общей тональности, цветовой гаммы (теплая, холодная, нейтральная), тематичность);
- разнообразные подходы и материалы при выполнении натюрмортных постановок: работа по тонированной бумаге, живопись-мозаика, эксперименты с цветным освещением натюрмортной постановки, уроки проблемно-поискового характера (например, выполнить монохромный натюрморт в полихромной гамме или натюрморт в холодной гамме – в теплой) и т.д.

Особо следует отметить, что для полноценного художественно-творческого развития учащихся необходимо не только чуткое педагогическое руководство и высокая методическая подготовка преподавателя, но и сбалансированность применяемых им методов, их направленность на решение задач обучения. Эффективным способом обучения является метод личностного показа педагогом процесса выполнения работы, когда на приме-

ре собственной творческой деятельности педагог наглядно демонстрирует учащимся процесс выполнения работы, комментируя по ходу последовательность своих действий. Такой метод называется мастер-классом. Кроме того, педагог должен ясно и четко разъяснить учащимся поставленную перед ними задачу, поэтапно отвечая на возникающие по ходу вопросы.

#### Библиографический список

1. Беда Г.В. Живопись: Учебное пособие для студентов пед. ин-тов. М., 1986.
2. Масленников А.И. Система упражнений по освоению закона пропорциональности тоновых и цветовых отношений в живописи при подготовке художников-педагогов: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1974.
3. Мосина В.Р., Старикова Н.М. Специфика формирования целостного восприятия цветовых и тоновых отношений у студентов творческих специальностей // Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. Сер. «Педагогика и психология». 2011. № 1. С. 32–42.
4. Панова Л.А. Принципы композиции натюрморта (на материале 1–2-х курсов в системе подготовки художника-педагога: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1988.
5. Пучков А.С., Триселев А.В. Методика работы над натюрмортом. М., 1975.
6. Унковский А.А. Живопись. Вопросы колорита. М., 1980.

#### **И.М. Новикова**

### Педагогические условия формирования представлений о здоровом образе жизни у дошкольников с особенностями развития

Автор рассматривает представления дошкольников о здоровом образе жизни как особое специфическое новообразование личности, которое способствует формированию осознанного ценностного отношения к заботе о своем здоровье; пониманию взаимосвязи между состоянием здоровья и образом жизни; использованию навыков здоровьесбережения в самостоятельной деятельности.

**Ключевые слова:** здоровый образ жизни, педагогические условия формирования здорового образа жизни, дошкольники с особенностями развития.

В настоящее время особую группу с риском ухудшения здоровья составляют дошкольники с нарушением слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата, с задержкой психического развития (ЗПР), многие из которых посещают специализированные группы детских садов компенсирующего и комбинированного вида. Развитие этих детей происходит на фоне уже выявленных расстройств здоровья и заболеваний, поэтому навыки здоровьесбережения являются для них особенно важными. Формирование представлений о здоровом образе жизни (ЗОЖ) будет способствовать поддержанию и укреплению здоровья дошкольников, а также снижению заболеваемости и подготовке к социализации.

В современных исследованиях выявлено, что одним из критических периодов ухудшения детского здоровья является возрастной промежуток 6–7 лет [3]. На фоне увеличения физической и психо-эмоциональной нагрузки на организм в связи с началом школьного обучения в этот период ребенку с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) особенно необходимы навыки заботы о своем здоровье. Это делает актуальным более раннее начало работы по формированию у детей представлений о здоровом образе жизни.

Для современного периода социального развития общества характерно отношение к здоровью как к мере человеческих возможностей, способствующих самореализации, а к болезни или дефекту физического развития – как к одному из показателей здоровья человека в целом (Б.Г. Юдин, Н.Г. Степанова, Н.В. Седых и др.). Однако игнорирование нарушения в развитии или расстройства здоровья, снижение медицинской активности родителей по отношению к подростку дошкольнику и несформированность направленного на заботу о здоровье семейного поведения способствуют проявлению признаков ослабления и ухудшения здоровья в условиях увеличения нагрузки на детский организм. Поэтому дети с ОВЗ особенно нуждаются во внимании педиатров и врачей-специалистов для проведения профилактических и лечебно-оздоровительных мероприятий. Важно также найти тактичные формы вовлечения родителей в работу по здоровьесбережению детей и организации социально-педагогических условий формирования ЗОЖ в семье.

Сегодня формирование культуры здоровья находит отражение в педагогической теории и практике, однако эта проблема мало исследована по отношению к дошкольникам с ОВЗ. Вопросы формирования представлений о ЗОЖ у детей с сенсорными, двигательными, речевыми



и интеллектуальными нарушениями в условиях массовых и специальных образовательных учреждений разработаны недостаточно, несмотря на то, что именно эти дошкольники нуждаются в специально организованных условиях обучения и воспитания.

Имеющиеся в этом направлении исследования не учитывают особенности формирования представлений об окружающем мире у детей с ОВЗ; в них отсутствуют конкретные рекомендации для учителей-дефектологов, логопедов, педагогов-психологов, воспитателей специальных групп, раскрывающие содержание, формы и средства коррекционно-педагогического воздействия, возможности использования различных видов деятельности для формирования у старших дошкольников с особенностями в развитии элементарных представлений о ЗОЖ, что позволяет сделать вывод об отсутствии целостного подхода к решению указанной проблемы и определяет ее актуальность.

Педагогическая концепция формирования представлений о ЗОЖ у дошкольников с нарушением слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата, с ЗПП опирается на положения философии здоровья Н.М. Амосова о необходимости осознания ценности жизни и здоровья как отдельного индивида, так и других людей; об активной позиции человека к формированию собственного здоровья; о самоорганизации, требующей постоянных и значительных усилий в области укрепления и сохранения здоровья. Она предполагает реализацию системного подхода в исследовании представлений о ЗОЖ у детей, а также в процессе их формирования; целостный подход к формированию указанных представлений и работу с субъектами системы воспитания и образования детей: специальную подготовку педагогов, взаимодействие педагогов с родителями, совместную деятельность педагогов, родителей и детей; создание в дошкольных образовательных учреждениях условий для решения задач сохранения и укрепления здоровья в процессе воспитания и обучения детей; разработку, апробацию и внедрение здоровьесберегающих новшеств; реализацию комплексного подхода к формированию когнитивных и поведенческих представлений о ЗОЖ на основе педагогического, психологического и медицинского воздействия; формирование семейного поведения, соответствующего ЗОЖ; подготовку детей с ОВЗ к социализации и интеграции в среду здоровых сверстников.

Сегодня в науке отсутствует единое определение ЗОЖ, что свидетельствует о сложной структуре этого феномена и необходимости междисциплинарного подхода к его изучению. В современных исследованиях «здоровый образ жизни» включает различные проявления жизнедеятельности, благоприятные для здоровья и обусловленные сложив-

шейся системой поведения; предполагает активное отношение к своему здоровью, ценностную ориентацию на здоровье, санитарно-гигиеническую и экологическую культуру, которые формируются под влиянием условий окружающей среды в процессе социализации индивида.

Мы рассматриваем ЗОЖ с позиций влияния на здоровье различных выделенных в научных трудах факторов, среди которых наше внимание привлекли состояние и степень здоровья человека, состояние окружающей среды, степень психологического комфорта, готовность к социализации и интеграции, принятые санитарно-гигиенические нормы и нормы поведения, необходимый запас знаний и представлений о факторах вреда и пользы для здоровья, двигательная деятельность, полноценный отдых, сбалансированное питание. Здоровый образ жизни, с нашей точки зрения, можно характеризовать как поведение, адаптированное к социальным и природным условиям окружающей среды с целью сохранения и укрепления здоровья, достижения психологического комфорта и направленное на всестороннее развитие потенциальных возможностей личности.

Особенности развития детей с нарушением слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, речи и ЗПР оказывают влияние на формирование у них поведения, деятельности, эмоционально-волевой и познавательной сферы, что сказывается и при формировании у дошкольников представлений о ЗОЖ. В то же время необходимо учитывать эти особенности для реализации личностно-ориентированного и дифференцированного подхода к каждому ребенку при обучении навыкам поддержания и укрепления своего здоровья с учетом его состояния. Кроме того, опора на личный опыт детей при выполнении медицинских назначений будет способствовать осознанию ими сущности заботы о здоровье.

В результате анализа, во-первых, задач формирования ЗОЖ, сформулированных в программах «Детство» под ред. Т.И. Бабаевой, З.А. Михайловой; «Радуга» Т.Н. Дороновой, В.В. Гербовой и др.; «Истоки» Центра «Дошкольное детство» им. А.В. Запорожца; «Программа воспитания и обучения в детском саду» под ред. М.А. Васильевой, В.В. Гербовой, Т.С. Комаровой; «Из детства в отрочество» Т.Н. Дороновой, Л.Г. Голубевой, Т.И. Гризик и др.; «Успех» под ред. Н.В. Фединой; «От рождения до школы» под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой; во-вторых, предполагаемых результатов развития интегративных качеств ребенка «Физически развитый, овладевший культурно-гигиеническими навыками», «Способный управлять своим поведением и планировать свои действия на основе первичных ценностных представлений, соблюдающий элементарные общепринятые нормы и правила поведения», «Овладевший необходимыми умениями и навыками» в образовательных

областях «Здоровье», «Физическая культура», «Безопасность», которые он может приобрести при освоении общеобразовательных программ «От рождения до школы» и «Успех»; в-третьих, результатов собственного исследования представлений старших дошкольников о ЗОЖ [1; 2], под элементарными представлениями о здоровом образе жизни мы понимаем определенный уровень осведомленности и поведение, которые формируются в процессе целенаправленной педагогической работы и предполагают следующее: ребенок старшего дошкольного возраста имеет сформированные представления об особенностях строения и функциях организма человека; о здоровье как состоянии физического и психологического благополучия; о болезни и факторах, разрушающих здоровье; о роли света, воздуха, воды и растений в жизни человека, их влиянии на здоровье; о значении для здоровья основных культурно-гигиенических навыков, закаливающих процедур, соблюдения режима дня, рационального питания, сна, двигательной активности, игровой деятельности, занятий физкультурой и спортом; ребенок проявляет умение заботиться о своем здоровье; он осознает значение для здоровья ЗОЖ. Представления ребенка о ЗОЖ носят элементарный, но целостный характер; он осознает необходимость проведения оздоровительных, закаливающих и культурно-гигиенических мероприятий, присваивает переданный взрослыми опыт и переносит его в самостоятельную деятельность.

По нашему мнению, представления дошкольников с ОВЗ о ЗОЖ наиболее полно и всесторонне отражают их ориентировку в окружающем мире, обобщенные знания, семейные ценности, сформированность мыслительных операций. При формировании у детей этих представлений нами учтены выделенные в науке общие закономерности аномального развития: снижение скорости приема и переработки информации, трудности кодирования, недостаточность словесного опосредствования, замедление формирования понятий, недостаточное развитие способности использования информации в новых условиях. Поэтому успешность становления представлений о ЗОЖ у старших дошкольников с сенсорными, двигательными, речевыми и интеллектуальными нарушениями определяется доступностью для детей сообщаемых сведений о биологических, социальных, экологических и поведенческих составляющих ЗОЖ; осуществлением коррекционно-педагогической и воспитательно-образовательной работы с детьми при опоре на предметно-практическую и продуктивную деятельность, обогащение чувственного опыта, развитие умений наблюдать, анализировать, обобщать, устанавливать причинно-следственные связи между событиями; использованием различных заданий и упражнений с учетом особенностей восприятия, внимания, памяти,

мышления и речи дошкольников с ограниченными возможностями здоровья, что предполагает коррекцию и компенсацию нарушений развития детей в ходе формирования представлений о ЗОЖ; определением способов передачи ребенку социального опыта в соответствии с уровнем его психического развития; соблюдением принципов последовательности, систематичности, постепенного усложнения материала в процессе коррекционно-педагогической работы; формированием как когнитивного, так и поведенческого компонентов указанных представлений с учетом особенностей развития детей.

В 2001–2012 гг. формирование представлений о ЗОЖ у детей с особенностями в развитии проводилось на базе 10 детских садов компенсирующего и комбинированного вида г. Москвы. В исследовании приняли участие 480 детей шестого и седьмого года жизни: 24 ребенка с нарушением слуха, 78 детей с нарушением зрения, 158 дошкольников с нарушением опорно-двигательного аппарата, 112 детей с общим недоразвитием речи, 109 дошкольников с задержкой психического развития.

В анамнезе 68,0% детей отмечается патология беременности и родов; раннее органическое поражение центральной нервной системы, задержка психомоторного и речевого развития в раннем возрасте отмечены у 35,7% дошкольников; у 10,0% детей выявлены неврологические заболевания; заболевания и нарушения в развитии сердечно-сосудистой системы – у 13,0% детей; есть указания на аллергии, эндокринные нарушения и другие особенности развития. Многие дети соматически ослаблены: I группу здоровья имеют только 5,0% дошкольников; 67,0% детей имеют II группу здоровья, 24,5% детей – III группу здоровья, среди дошкольников с нарушением опорно-двигательного аппарата есть дети с IV и V группой здоровья, они составляют 3,5% всех детей.

Исследованием охвачены 436 родителей, воспитывающих дошкольников с ограниченными возможностями здоровья. Из них 60,3% родителей имеют высшее образование, 39,7% родителей – среднее или среднее специальное образование; сообщили, что имеют медицинское образование 8,5% родителей, педагогическое – 13,9% родителей.

В исследовании приняли участие 156 педагогов, работающих с данной категорией детей, из них 41,7% – воспитатели, 11,5% – учителя-логопеды, 16,0% – учителя-дефектологи, 8,3% – педагоги-психологи; остальные 22,5% педагогов – это воспитатели по физической культуре, инструкторы по плаванию, музыкальные руководители, педагоги дополнительного образования, социальный педагог.

Формирование у детей представлений о ЗОЖ предусматривает организованную образовательную деятельность дошкольников, наблюдения,

демонстрацию, просмотр видеоматериалов, иллюстраций, изобразительную и театрализованную деятельность, дидактические и сюжетно-ролевые игры; рассказы педагога, беседы, объяснения; решение проблемных ситуаций, опыты, упражнения, предметно-практическую и продуктивную деятельность; оздоровительные и закаливающие мероприятия; детско-взрослую проектную деятельность и др.

Среди педагогических условий, обеспечивающих эффективность формирования у старших дошкольников с ОВЗ представлений о ЗОЖ, выделяются *общие условия* (необходимые и достаточные при работе со всеми детьми): специальная подготовка педагогов, направленная на повышение уровня знаний по проблеме ЗОЖ и уровня педагогического мастерства; работа с родителями с целью повышения их компетентности в вопросах ЗОЖ и улучшения социально-педагогических условий обеспечения здоровьесбережения детей в семье; активизация участия родителей в совместной деятельности детей и взрослых при формировании ЗОЖ; создание предметно-развивающей среды, способствующей формированию указанных представлений; привлекательность для дошкольников образовательного материала: он должен вызывать интерес и эмоциональный отклик, способствовать формированию ярких представлений о ЗОЖ; обеспечение успешности становления представлений о ЗОЖ педагогическими средствами; *частные условия* (определяются особенностями развития дошкольников с ОВЗ): формы и методы формирования представлений о ЗОЖ у дошкольников, определенные на основе целостного психолого-педагогического знания о детях с нарушением слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, речи, ЗПР, а также с учетом особенностей формирования у них познавательной деятельности, эмоционально-волевой сферы, речи; содержание формируемых представлений, определенное с учетом особенностей развития детей; предъявляемая информация, адаптированная к восприятию дошкольниками каждой категории; формирование представлений о ЗОЖ, осуществляемое через доступные детям каждой категории виды деятельности в системе воспитательного и коррекционно-образовательного процессов; реализация дифференцированный и личностно-ориентированный подхода к детям с учетом уровня сформированности у них познавательной деятельности и представлений о ЗОЖ; коррекционная направленность воспитательно-образовательного процесса; взаимодействие педагогов образовательного учреждения при формировании у детей представлений о ЗОЖ; *специфические условия* (определяются характерными особенностями развития дошкольников): учет состояния здоровья дошкольника и необходимости выполнения медицинских назначений; учет потенциальных возмож-

ностей ребенка; сотрудничество педагогов и семьи; включение ребенка в совместную со сверстниками и детско-взрослую продуктивную деятельность.

#### Библиографический список

1. Новикова И.М. Формирование элементарных представлений о здоровом образе жизни у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития: Монография. М., 2008.
2. Новикова И.М. Изучение представлений о здоровом образе жизни у дошкольников с сенсорными, двигательными и речевыми нарушениями // Коррекционная педагогика. 2009. № 5(35). С. 26–29.
3. Шабунова А.А. Здоровье населения в России: состояние и динамика: Монография. Вологда, 2010.

### А.Ф. Радченко

## Перспективы смены парадигмы образования

Статья посвящена анализу необходимости пересмотра современной российской парадигмы образования с учетом международной специфики. Автор отмечает, что в условиях современного развития общества ныне существующая классно-урочная система, организованная предметным и дисциплинарным образом, становится неконкурентоспособной. Необходим переход с предметного образования на ориентационное, переход от получения знаний к приобретению способностей и освоению компетенций.

Автором также отмечается необходимость пересмотра существующих систем оценок обучающегося в сторону индивидуального набора личных достижений. Необходимо формировать разнообразные стимулы обучения, в том числе – культивирование самостоятельного и ответственного выбора ребенком учебных дисциплин, познавательных объектов, методов получения знаний и партнеров по коммуникации.

**Ключевые слова:** образовательная политика, технологии обучения, воспитательные и обучающие среды, дистанционное образование.

Многие отечественные педагоги и социологи (А.Г. Асмолов, И.Д. Фрумин, А.Г. Каспаржак и др.) честно признаются с трибун высоких собраний, что сегодня педагогическая мысль безнадежно отстает от существующих реалий. Не хватает отечественных исследований, которые могли бы лечь в основу концепции новой образовательной политики. Российские педагоги, их зарубежные коллеги, специалисты из смежных с педагогикой отраслей все чаще обращают внимание общественности на безотлагательность коренных изменений в образовании.

Время не терпит. Чего стоит только вмешательство компьютера в нашу жизнь! Известный за рубежом футуролог, промышленный дизайнер и основатель агентств «Poke» и «Fray» Саймон Уотерфолл около года назад выступил в Москве с лекциями на тему «Цифровое будущее», «10 вещей, которые изменили мир». Он обратил внимание на те уже ставшие обыденными вещи, которые существенным образом повлияли на нашу жизнь. Современные дети, играя на компьютере, используют все 10 пальцев. Ту мелкую моторику, которую раньше обеспечивали, например, занятия на фортепиано, теперь с успехом заменяют обычные клавиатуры и игровая необходимость. Теми навыками, которыми прежде владели единицы, сегодня владеет большинство. «В будущем новые технологии будут менять наши тела, а также способы приема, обработки и передачи информации нашим мозгом», – уверенно заметил Уотерфолл [6].

Разумеется, технологический прорыв – это не единственный вызов, который сегодня стоит перед отечественной системой образования. Все чаще социологи образования говорят о том, что серьезным тормозом сегодня является архаичность и неэффективность классно-урочной системы. Данная система, возникшая в эпоху зарождения индустриального общества, ранее отвечала совсем другим задачам. Ее структурно-функциональное содержание было направлено на то, чтобы привить элементарные навыки грамоты и счета в массовом порядке и воспитать наемного работника промышленного производства, который бы мог точно следовать инструкциям без лишней предприимчивости. Но современное человечество давно живет в иной системе ценностей и потребностей, которым не соответствует подобный подход.

Говоря о вызовах современной системе образования, нельзя не обращать внимания на некоторые мировые процессы, напрямую влияющие на детство. Сегодня наряду с «золотым миллиардом» очень быстро технологически развивается и зреет так называемый второй золотой миллиард. Речь идет в первую очередь о таких странах, как Индия и Китай. И процессы, происходящие там, заслуживают нашего пристального внимания. Именно там вырастают поколения людей, которые никогда не

ходили в школу, но с 5–6 лет имели или индивидуальные компьютеры (и домашнее образование), или дистанционное образование. Мы наблюдаем, как индийские дети приходят со своими компьютерами к учителю на лужайку, садятся вокруг него и начинаются занятия. У них нет учебников в традиционном для нас понимании учебного процесса, да и сам процесс обучения устроен совершенно иначе. Но мы видим, что эти дети занимаются с радостью. И мотивация их к обучению достаточно сильна. Со столь заинтересованными в учебе молодыми людьми, привыкшими самим постоянно учиться (или добывать знания), предстоит конкурировать нашим детям.

Мы пока по-прежнему ориентируемся на Стэнфорд или Массачусетс. Эти системы считаются образцами образования для нас. Но любые модели, в том числе и образцы образования, постоянно меняются. Если 10 лет назад Сингапур своих лучших школьников и студентов отсылал в Кембридж, то сейчас они выстроили уже собственную систему образования, которая по многим параметрам начинает превосходить европейскую модель. Существует целая серия европейских программ, которые начинают работать в Африке. Идея такого поворота к Африке понятна. Смысл сокрыт в попытках управлять демографическими процессами: если не помогать странам Африки поднимать свою систему образования, завтра Европа наполнится выходцами из этих стран, устремившихся в поисках лучшей доли в благополучные страны. Вместе с тем лозунг, что «новый Эйнштейн рождается в Африке», появился не только в связи с этим. А именно потому, что там нет образования в традиционном для нас понимании. И там апробируется система новой работы с подрастающими поколениями, чтобы взрастить новое поколение людей [2].

Я неслучайно употребила выше термин «конкурировать», потому что основная борьба в будущем между странами развернется за качественный человеческий капитал. Политолог, экономист Джордж Фридман предупреждает, что процесс падения рождаемости в Европе сопровождается старением населения [7].

Если продолжительность жизни продолжает расти, то при низкой рождаемости молодое лицо европейской территории станет совершенно иным. Молодые люди будут в основном приезжими из юго-восточной Азии, Африки. Многим придется учиться заново. Такая картина сложилась уже в США, там десятки миллионов мигрантов, не посещавшие традиционную школу, уже во взрослом возрасте работают и учатся в университетах США и Европы. У нас начинают открываться миграционные ворота, и с каждым годом все большее количество людей, уже не гастарбайтеров, а рабочих, приехавших к нам с семьями, с детьми, будет



включаться в российскую жизнь. Вместе с детьми, кстати, могли бы учиться и взрослые.

Обширные исследования в США некоторым образом деконструируют сложившийся у нас миф, что дистанционное образование – это профанация знаний. Они свидетельствуют, что прошедшие школу дистанционного образования существенно более успешны, чем те, которые учились в школе [5].

В Южной Корее целое поколение нынешних школьников фактически оказались «потерянными» для своих семей, поскольку дополнительные курсы настолько интересны, что дети после школы в массовом порядке идут учиться в вечерние заведения, где в основном через дистанционные формы обучаются чему-то новому. Огромное количество детей играет, развлекается и учится одновременно.

Таковы вызовы нашему образованию. А что имеем мы? Систему образования, ориентированную на «доставку знаний» детям и профессиональное образование «на всю жизнь» – как результат, венчающий вершину образовательного процесса.

Как показывают исследования Высшей школы экономики, к 16 годам абсолютное большинство подростков уже какой-то выбор своего образовательного маршрута сделали, так что треть предметов изучается ими постоянно, треть – время от времени, а изучение трети предметов на самом деле просто имитируется [4, с. 17]. В большинстве стран мира в старшей школе изучаются 6–8 базовых предметов, в РФ – 19. В то же время, в России школьники меньше времени проводят в школе. У нас самые длинные каникулы и самый короткий курс обучения в средней школе.

Классно-урочная система, организованная предметным и дисциплинарным образом, которой мы так гордимся и считаем чем-то неизменным, становится неконкурентоспособной в условиях современного развития общества. Уже встает вопрос о переходе с предметного образования на ориентационное, переходе от получения знаний к приобретению способностей и освоению компетенций.

Мы можем сколько угодно замалчивать этот факт, но стоит признать, что все больше наших детей учит не только школа, но и среды. Мы до сих пор уверены, что образованием детей занимается только школа и семья. Но обратите внимание, сегодня, кроме обучающей техники (обратите внимание, техника сегодня сама обучает, школьникам остается только жать на соответствующие кнопки), есть еще и так называемое «дружественное обучение». Сегодня молодой человек может получить дополнительные навыки и знания, войдя в те или иные социальные сети.

Причем вопрос создания такого рода доступных научных сетей – это дело буквально нескольких лет. И все эти новые способы получения знаний вносят свои коррективы в отношения «ученик – учитель».

Вполне возможно, что у нас скоро получится другая комбинация в этом тандеме. Учитель – это не только носитель и ретранслятор знания, а партнер по учебной коммуникации. Ребенок – это индивидуально развивающаяся личность, требующая уважения к себе, понимания и сопереживания. Отношения между ребенком и учителем могут строиться на принципе сотрудничества, равноправия и взаимоуважения. А роль учителя может состоять в присоединении к ребенку в процессе его личностного развития по выбранным индивидуальным образовательным траекториям. И такое вполне возможно. Мы, кажется, о таком будущем даже мечтали.

Теперь посмотрим, как может отвечать на вызовы миграции школьная среда. Возьмем такое явление, как ксенофобские настроения молодых, мешающие быстрой адаптации их сверстников-мигрантов. Почему программы толерантности и целый ряд других мероприятий в этом направлении не дали ощутимых результатов? Результаты опросов детей мигрантов [1] свидетельствуют о том, что прежде разговора с молодыми людьми следует вести разговор с диаспорами. Как показали данные опросов, в начальной школе все обстоит более или менее благополучно. Детей-мигрантов любят учителя, приезжие школьники успевают не хуже сверстников национального большинства, конфликтов на национальной почве практически нет. А вот ближе к старшей ступени средней школы родители-мигранты начинают напоминать своим детям, какой они национальности, советуют с кем им можно дружить, а с кем нет, что и способствует появлению конфликтов в школе. Получается, что школа должна еще каким-то образом работать и с родителями учеников-мигрантов.

Миграционные процессы выдвигает сегодня перед образованием задачу воспитания молодежи в духе мира и уважения всех народов. Решение этой задачи требует перехода к новому типу социальных отношений. И это тоже важно. Чем выше уровень толерантности в стране, тем большим запасом сил для построения инновационной экономики она обладает. Для осуществления этого необходимо формирование такого типа личности, который обладал бы развитой культурой толерантности. «Сегодня толерантность выступает в качестве важного элемента современного понимания свободы, являющейся высшей человеческой ценностью. Толерантность служит важной частью структуры творческого взаимодействия» [3, с. 58].

И на вызовы технологического отставания в образовании нужно отвечать, четко понимая, что инновации – это не просто знания, это еще

и культура поиска нового, изучения неизведанного, желания непохожего. Появится соответствующая культура – появятся и знания, и технологии.

Ребенка для инноваций надо готовить с самого раннего возраста. Как? Например, самая первая простая идея – создание избыточной образовательной среды. Кому-то эта идея покажется невозможной для реализации. На самом деле погружение в обучающую среду становится вполне реальным при условии переориентации индустрии детских товаров и услуг с «развлекательной» на «увлекательную». Предложение бизнесменам «Переориентируйте свой бизнес, и вы не только поддержите себя, но и послужите стране» может сделать государство, сопроводив лозунг конкретными и продуманными мерами стимулирующего характера.

Фонд «Мое поколение» инициировал возникновение одного из таких проектов – «Мегамолл увлечений». Такого рода проекты помогают реализовать идею, что школы – это не единственные места для получения знаний. Параллельно со школами должны существовать реальные и виртуальные центры дополнительного образования, специально организованные и доступные всем образовательные заведения широкого профиля, использующие современные технологии и технологии дистанционной передачи знаний различного характера. Все они способствуют созданию избыточной образовательной среды, где у каждого ученика есть доступ не только к учебникам, виртуальным системам знаний, но и к самой разнообразной литературе, Интернету и другим информационным ресурсам, возможность работы не только с профессиональными педагогами, но и с экспертами в различных областях.

Подчинить цели приобщения к знаниям может и архитектура нового типа. Школы будущего – это отсутствие четкого зонирования учебного пространства на кафедру и класс, замена типовой мебели на трансформеры. Трансформации пространства поможет использование мобильных перегородок, система внутренних легкосборных конструкций. Сегодня архитекторы предлагают и другие решения, подсказанные психологами: развитые рекреационно-коммуникативные пространства, уход от прямоугольной формы класса и применение скругленных углов, использование интерактивных архитектурных элементов и т.д.

Таким образом, строя государственную политику в области образования, нужно принимать условия меняющегося мира.

#### Библиографический список

1. Александров Д.А., Иванюшина В.А. Дети-мигранты: результаты исследования, проблемы и перспективы. URL: <http://iro.hse.ru/news/36853879.html> (дата обращения: 06.05.2012).

2. Африка собирается воспитывать новых Эйнштейнов // Портал Future24.ru. URL: <http://future24.ru/afrika-gotovitsya-vozpityvat-sobstvennykh-einsteiny> (дата обращения: 06.05.2012).
3. Бессарабова И.С. Толерантность как социальная и личностная ценность в поликультурном обществе // *Фундаментальные исследования*. 2006. № 5. С. 58–68.
4. Индикаторы образования: 2011. Статистический сб. / Шувалова О.Р., Гохберг Л.М., Забатурина И.Ю. и др. М., 2011. 1.4.16–1.4.19.
5. Овсянников В.И., Густырь А.В. Введение в дистанционное образование. URL: <http://academy.odoport.ru/documents/akadem/bibl/russia/7.html> (дата обращения: 06.05.2012).
6. Уотгерфил С. Будущее-2. URL: <http://www.strelkainstitute.com/simon-waterfalls-lecture-future-2/?lang=ru> (дата обращения: 06.05.2012).
7. Фридман Ж. Следующие сто лет / Пер. с англ. М., 2010. URL: <http://lib.rus.ec/b/359803/view> (дата обращения: 06.05.2012).

## Ширяева Н.С.

### Использование валеологического потенциала опыта народной педагогики при изучении народного творчества

В статье исследуются педагогические техники (этнотехники) изучения народного творчества, основанные на творческом использовании валеологического потенциала опыта народной педагогики.

**Ключевые слова:** опыт народной педагогики, валеологический потенциал народного творчества, урок народного творчества, этнопедагогические технологии.

Новая образовательная парадигма, ориентированная на личность, ее целостность и развитие, на первый план выдвигает проблему поиска эффективных педагогических технологий формирования интеллектуального потенциала новой России. «Сложность, многоаспектность и взаимозависимость проблем, определяющих характер практических преобразований в сфере качества образования, требует новых идей и подходов» [2]. Одним

из возможных условий обеспечения высокого качества процесса обучения является применение эвристических педагогических технологий, опирающихся на валеологический потенциал опыта народной педагогики.

Обучение разным жанрам народного творчества в практике современной школы предполагает разработку этнопедагогических технологий. Под *этнопедагогическими технологиями* понимается система педагогических действий обучающего, связанных с включением обучающегося в традиционную знаково-символическую деятельность, объединяющую его чувственное и рациональное начала, и имеющих целью получение учащимся творческого опыта этнокультурной деятельности.

В современных педагогических исследованиях практически отсутствуют работы по изучению валеологического потенциала традиционных видов этнопедагогической деятельности. Под использованием валеологического потенциала понимается, с одной стороны, «востребованность в учебно-познавательном процессе биопотенциала учащихся» [3], с другой – сохранение здоровья учащихся при использовании приемов народной педагогики.

*Этнопедагогическими приемами*, повышающими эффективность обучения школьников основам народной культуры, являются *этнотехники*. Использование в педагогической практике изучения народного творчества данного вида педагогических техник основано на валеологическом и педагогическом потенциале традиционного фольклорного комплекса.

*К этнотехникам* относятся: 1) техника кожной прессации – приемы воздействия на обучающегося через биологически активные точки; 2) аромотехника – приемы воздействия на обоняние обучающегося посредством запахов; 3) цветотехника – приемы воздействия на зрительные анализаторы обучающегося посредством цветоизлучений.

Приемы активного целенаправленного воздействия на биологически активные точки помогают востребовать биопотенциал обучающегося и оптимизировать процесс обучения [4].

В основу каждого из подобных действий в народной педагогике положена игра. Яркие поэтические образы и рифмованность игровых припевов обеспечивают положительную реакцию обучающегося на процесс учения. Использованный в игровых припевах поэтический прием перечисления действий поэтического персонажа позволяет точно соблюдать последовательность операций, переход от одного вида воздействия к другому.

Чтобы показать эффективность действия данной этнотехники (на фазе возбуждения), мы приведем текст игрового приговора с поэтапным описанием производимых действий (таблица 1).

Таблица 1

Текст прибаутки	Технология массажа
<i>Сорока-белобока, Где была? – Далеко.</i>	Возбуждается точка «дворец труда», находящаяся в центре ладони
<i>Кашку варила, Деток кормила Всем дала, а этому не дала</i>	Возбуждаются биологически активные точки, расходящиеся по спирали с центра ладони
<i>Ты в лес не ходил, Ты дров не рубил, Ты воды не носил, Ты печь не топил – Вот горшок пустой, У ворот постой!</i>	Возбуждаются биологически активные точки, находящиеся у ложа ногтя и на пальцевых окончаниях левой руки
<i>Мальчик-пальчик, Взял лукошко – Прыг в окошко. Сам за работу – Пошел по водичку: Тут тепленько, Тут горяченько, А тут ключики, Ключики, ключики!</i>	При соединении вместе возбуждаются биологически активные точки пальцевых окончаний левой руки  Возбуждаются биологически активные точки запястья, локтевых сгибов.  Возбуждаются биологически активные точки, находящиеся в подмышках (шекотание)

Влияние ароматов на физическое и психическое состояние человека изучено и обосновано в целом ряде работ по медицине. Русская народная пословица гласит: «Запах – это пища, пробуждающая ум» [1].

Системное применение ароматов на уроках народного творчества способствует повышению эффективности учебного процесса. Нами рассматривается специфика применения различных ароматов на разных фазах деятельности (таблица 2).

Таблица 2

Фазы	Источник запаха	Характеристика аромата	Ожидаемый эффект
возбуждение	базилик	пряный, теплый, горьковатый	стимулирует умственную деятельность
сосредоточенность	ладан	дымный, сладкий, терпкий, маслянистый	способствует активизации мозговой деятельности
закрепление	можжевельник	свежий, прохладный, горьковатый	активизирует память, концентрирует внимание
расслабление	сосна	свежий, легкий	«выравнивает» мысли, восстанавливает силы

Кроме ароматов растений на уроках русского народного творчества используются ароматы свежеспеченного хлеба, меда, яблок и т.д. Не

являясь самоцелью, аромотехника, в сочетании с другими педагогическими приемами, позволяет учителю оптимизировать учебно-познавательный процесс.

Народная педагогика всегда использовала цветовое воздействие для обучения. Как известно, существуют определенные законы воздействия цвета на человеческий организм. Результаты современных исследований позволяют определить зависимость и закономерности воздействия цветоизлучения на обучающегося (таблица 3).

Таблица 3

Цвет	Эффект воздействия	Форма применения на уроках народного творчества
красный	возбуждает; активизирует все жизненные процессы в организме	учитель, одетый в традиционный льняной сарафан красного цвета, является объектом внимания для учащихся
оранжевый и желтый	формируют биотоки, укрепляющие мозг, стимулирующие двигательные нервы; генерируют мышечную энергию; цвета радости	стены и мебель в кабинете русского народного творчества имеют цвет свежеспиленного дерева; блюда национальной кухни – блины, пироги и др.
зеленый	успокаивает, стабилизирует эмоции; при долгом воздействии вызывает стремление к анализу	проведение уроков и разыгрывание обрядов на зеленой лужайке, на опушке леса
голубой и синий	способствуют развитию логического мышления, речи, интеллекта	созерцание голубого неба, любованье цветками (плетение венков) голубого и синего цвета (васильки, незабудки, др.)
фиолетовый	развивает интуицию	созерцание ночного неба, любованье цветками (плетение венков) фиолетового цвета

Таким образом, применение приемов народной педагогики в новых условиях учебно-познавательного процесса позволяет востребовать валеологический потенциал опыта народной педагогики с целью сохранения здоровья учащихся.

#### Библиографический список

1. Даль В.И. Толковый словарь русского языка: современная версия. М., 2010.
2. Никитина И.П. Современные тенденции в создании технологий обучения // Личность. Образование. Общество: Материалы III Международной научно-практической конференции. СПб., 2000. С. 174–175.
3. Полетаева Н.М. Валеологический компонент образовательных программ: роль учителя // Образование на рубеже веков: традиции и инновации:

Материалы II Международной научно-практической конференции. СПб., 1999.

4. Попова Л.М. Здоровье на кончиках пальцев. СПб., 1994.

### Яфаева В.Г.

## Концептуально-интегративная модель формирования профессиональной компетентности педагогов дошкольных образовательных учреждений в сфере интеллектуального развития детей

В статье представлено научно-методологическое обоснование концептуально-интегративной модели формирования профессиональной компетентности педагогов дошкольных образовательных учреждений в сфере интеллектуального развития детей. В данной модели отражена структура педагогического процесса, включающая взаимосвязанные блоки: целе-результативный, функционально-содержательный, критериально-диагностический и процессуально-технологический.

**Ключевые слова:** профессиональная компетентность, профессиональная компетентность педагога дошкольных образовательных учреждений в сфере интеллектуального развития дошкольников.

Удовлетворению запросов и требований общества к системе образования в настоящее время призваны способствовать новые модели профессионально-образовательной подготовки и переподготовки специалистов, в том числе специалистов дошкольных образовательных учреждений (далее ДООУ) в русле компетентностного подхода. В отечественной психолого-педагогической науке существует множество подходов к определению сути, содержания понятий «компетентность» и «профессиональная компетентность», а также их видового разнообразия: методика



формирования социальной компетентности (Н.А. Аминов, Л.Н. Боголюбов); педагогическая компетентность (А.С. Белкин, А.Л. Бусыгина, Н.Н. Лобанова, В.В. Нестеров); операциональная (В.Н. Введенский); специальная, аутопсихологическая (Н.В. Кузьмина); коммуникативная, лингвистическая, научно-методическая, культуроведческая (В.Н. Макарова, Е.А. Смирнова); фасилитационная (С.Я. Ромашина, С.Г. Степанов); профессиональная (Н.А. Бессмертная, Г.М. Марченко и др.), профессионально-педагогическая (Л.И. Колесникова) и пр.

Анализ современных научных исследований дает основание полагать, что в рассматриваемых работах внимание акцентируется, в основном, на проблемах основного и профессионального образования. Исследований, обращенных к развитию профессиональной компетентности педагогов ДОУ в системе постдипломного профессионального образования, явно недостаточно, а проблема формирования профессиональной компетентности педагогов ДОУ в сфере интеллектуального развития детей дошкольного возраста (далее ИРД) остается за пределами известных научных изысканий, несмотря на то, что идеи развития интеллекта, интеллектуально-творческой активности и культуры человека приобретают сегодня особую значимость.

Мы считаем, что актуализация формирующего ИРД во многом определяется средой, в которую он погружен, педагогической концепцией ДОУ и профессиональной компетентностью педагога. Понятие *профессиональная компетентность педагога ДОУ в области интеллектуального развития детей дошкольного возраста* рассматривается нами как интегративная составляющая личности педагога, характеризующаяся совокупностью гносеологических (общекультурных), ценностно-смысловых (социально-личностных) и операциональных (специальных) компетенций, позволяющих рационально проектировать и осуществлять процесс психолого-педагогического сопровождения ИРД.

В контексте данной статьи представлено моделирование формирования профессиональной компетентности педагогов ДОУ в вопросах ИРД (далее ФПКП ДОУ ИРД) в системе постдипломного профессионального образования. Данная модель межпредметна по своей сути и представляет собой целостную педагогическую систему (рис. 1).

Первый блок авторской модели – *целе-результативный*, определяется заказом социума на оказание педагогами ДОУ качественных образовательных услуг в сфере ИРД. Реализация целевого блока ориентирована на достижение главной стратегической цели, выступающей одновременно и результатом – формирование профессиональной компетентности педагога ДОУ как фактора успешного психолого-педагогического сопровождения раннего интеллектуального развития детей 3–7 лет.



Рис. 1. Концептуально-интегративная модель ФПКП ДОУ ИРД

Следующий *функционально-содержательный* блок модели ФПКП ДОУ ИРД составляют условия, принципы, программно-методическое обеспечение и совокупность компетенций ФПКП ДОУ в сфере ИРД. Наиболее важным для достижения цели ФПКП является обеспечение следующих условий: *социально-педагогические* (выделение в центр образовательной системы ДОУ реализации интеллектуального потенциала (зататков) детей, развитие их интеллектуальных способностей и качеств); *психолого-педагогические* (организация рефлексивной образовательной среды, способствующей осознанию педагогами собственной системы отношений, вызывающих у них потребность в переосмыслении и переоценке профессиональных ориентиров и установок с позиции решения задач ИРД; инициирование активности педагогов, ориентированное на данный процесс); *организационно-педагогические* (переход от стихийного к сознательно управляемому и самоуправляемому механизму ФПКП ДОУ ИРД; включение в образовательный процесс педагогов интерактивных форм, методов и технологических приемов; направленность процесса обучения на освоение педагогами фасилитирующей профессиональной

позиции, составляющей основу технологии подготовки тьюторов к реализации психолого-педагогического сопровождения ИРД в системе постдипломного профессионального образования педагогов; реализация разработанной модульной программы курсов повышения квалификации «Совершенствование профессиональной компетентности педагогов ДОУ в сфере ИРД»).

Для успешного достижения поставленной цели необходима опора на научно-теоретические принципы.

1. *Принцип целенаправленности*, т.е. ориентация всей совокупности элементов концепции и их составляющих на достижение конкретной цели – ФПКП ДОУ ИРД.

2. *Принцип комплексности*, т.е. обеспечение целостного, сбалансированного развития всех структурных компонентов последовательной линейной логикой процесса, взаимосвязью всех его конструктов. Данный принцип предполагает многоаспектность и целостность, указывающие на иерархичность внутренних связей взаимодействующих механизмов образовательного процесса, направленных на освоение технологии психолого-педагогического сопровождения ИРД.

3. *Принцип синергетичности*, т.е. интегративность и единство межпредметных связей, научной обоснованности и высокого качества предметной, психолого-педагогической и общекультурной подготовки. Данный принцип подразумевает формирование у детей целостной картины мира на основе единства цели, содержания, видов детской деятельности и деятельности всех субъектов ИРД (все педагоги ДОУ, дети и родители).

4. *Принцип саморефлексии, саморазвития личности педагога и индивидуальной траектории ФПКП ДОУ ИРД*. Данный принцип определяет необходимость ориентации на индивидуальность педагога, специфичность степени сформированности профессиональной компетентности в сфере ИРД, определение индивидуальной траектории ее развития на основании осуществляемой саморефлексии.

5. *Принцип фасилитационного сопровождения (стимулирования и освобождения)* определяет стратегию и тактику в управлении процессом обучения и означает осмысление, облегчение, стимулирование, активацию обучения и профессионально-личностного развития педагога с одновременным предоставлением им большей свободы и ответственности. Данный принцип реализуется через взаимодействие педагогов в образовательном процессе на основе соуправления, открытости, творчества, установления контактов. Это дает возможность расширения границ свободы и ответственности участников образовательного процесса в практической деятельности.

6. *Принцип воспроизводимости*, т.е. возможности применения, повторения, воспроизведения представленной модели в системе среднего специального и высшего педагогического образования.

Содержательный блок авторской модели представлен современными ориентирами в области дополнительного профессионального образования на обеспечение конкурентоспособного уровня образования, как по содержанию образовательных программ, так и по качеству образовательных услуг [1, с. 2]. С целью научно-методического обеспечения ФПКП ДОУ ИРД разработана модульная программа курсов повышения квалификации педагогов ДОУ «Совершенствование профессиональной компетентности педагога в сфере ИРД» с полным методическим обеспечением [2, с. 98–106].

Обратимся к детальному рассмотрению функционально-содержательного и критериально-диагностического блоков модели ФПКП ДОУ ИРД (таблица 1).

Таблица 1

**Функционально-содержательный  
и критериально-диагностический блоки  
модели ФПКП ДОУ ИРД**

Компетенции	Компоненты	Индикаторы качества
1. Гносеологическая (общекультурная)	Концептуально-теоретический	<ul style="list-style-type: none"> <li>– знание теоретических основ (концепций, научных школ, моделей и технологий), позволяющих свободно ориентироваться в вопросах ИРД, развития интеллектуальных способностей и качеств дошкольников;</li> <li>– способность к интерпретации факторов, определяющих ИРД и механизмов их влияния;</li> <li>– знание возрастных и психологических особенностей ИРД</li> </ul>
	Информационно-аналитический	<ul style="list-style-type: none"> <li>– способность к рефлексии и оперативной интерпретации информации в области ИРД, полученной из разных источников (Интернет, курсы повышения квалификации, совещания, семинары и пр.);</li> <li>– готовность к постоянному расширению, углублению и систематизации знаний в области теории и методики ИРД;</li> <li>– способность анализировать проблемы и трудности в сфере ИРД, выявлять их причины</li> </ul>
	Контекстуально-прогностический	<ul style="list-style-type: none"> <li>– способность понимания (осмысления) социальной миссии, ценностных установок и перспектив ДОУ в области ИРД;</li> <li>– способность прогнозирования результатов собственной профессиональной деятельности в сфере ИРД;</li> <li>– способность к разработке стратегии психолого-педагогического сопровождения ИРД</li> </ul>

Таблица 1. Продолжение

Компетенции	Компоненты	Индикаторы качества
2. Социально-личностная (ценностно-смысловая)	Ценностно-мотивационный	<ul style="list-style-type: none"> <li>– готовность к профессиональной деятельности, основанной на приоритете целей ИРД;</li> <li>– определение потребности совершенствования собственной педагогической компетентности в сфере ИРД;</li> <li>– способность к самообразованию, самосовершенствованию, самореализации и личностного роста в вопросах ИРД</li> </ul>
	Эмоционально-коммуникативный	<ul style="list-style-type: none"> <li>– способность использования средств межличностной коммуникации, адекватных способов и стилей общения и обращения с детьми и другими субъектами образования, ориентированных на ИРД;</li> <li>– умение пользования речью как инструментом решения педагогических задач в области ИРД;</li> <li>– способность использовать навыки публичной речи, ведение дискуссии и полемики в области ИРД</li> </ul>
	Рефлексивно-оценочный	<ul style="list-style-type: none"> <li>– способность анализировать методы современной науки, применяемые в практической деятельности, ориентированные на процесс ИРД;</li> <li>– способность осмысления и оценивания собственной педагогической деятельности, ориентированной на ИРД, мониторинг ИРД;</li> <li>– способность интерпретировать диагностические методики, выявляющие уровень сформированности ИРД</li> </ul>
3. Операциональная (специальная)	Научно-методический (интегративный)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– способность сочетать теорию и практику, методологические и методические составляющие при решении задач и проблем ИРД, формирования интеллектуальных способностей и качеств дошкольников в образовательной деятельности;</li> <li>– готовность к освоению модели профессиональной компетентности в сфере ИРД и педагогической технологии проектирования ИРД;</li> <li>– готовность к участию в работе постоянно действующих семинаров, удовлетворяющих потребности в профессиональном обсуждении проблем ИРД, общении и обмен опытом в данном аспекте</li> </ul>
	Проектно-технологический	<ul style="list-style-type: none"> <li>– способность к моделированию, проектированию педагогического процесса, ориентированного на ИРД, формирование интеллектуальных качеств детей;</li> <li>– владение педагогической технологией проектирования ИРД;</li> <li>– способность к разработке и апробации авторских образовательных проектов и технологий ИРД</li> </ul>
	Информационно-презентационный	<ul style="list-style-type: none"> <li>– способность и потребность в трансляции личных достижений в сфере ИРД среди коллег;</li> <li>– способность представления и трансляции личностных достижений в вопросах ИРД в СМИ различного уровня (местного, регионального, федерального, международного);</li> <li>– способность представления достижений в сфере ИРД в конкурсах, грантах различного уровня (местного, регионального, федерального, международного)</li> </ul>

Таблица 1. Окончание

Компетенции	Компоненты	Индикаторы качества
4. Психолого-педагогическая	Организационно-регулятивный	<ul style="list-style-type: none"> <li>– способность к рациональной организации предметно-развивающей среды, ориентированной на ИРД;</li> <li>– способность обеспечения социально-педагогических условий, способствующих ИРД (признание приоритета ценностей внутреннего мира ребенка; создание игровых проблемных ситуаций для оптимизации ИРД; стимулирование самостоятельности познавательно-интеллектуальной деятельности детей и пр.);</li> <li>– способность создания психолого-педагогических условий, способствующих ИРД (обеспечение благоприятного эмоционально-психологического климата в детском коллективе; привлечение каждого ребенка к естественной модернизации собственного ментального (познавательного) опыта; создание «ситуации успеха» и пр.)</li> </ul>
	Конструктивно-управленческий	<ul style="list-style-type: none"> <li>– управление процессом ИРД и формирования интеллектуальных качеств на основе мониторинга ИРД;</li> <li>– управление процессом ИРД на основе принципа интеграции образовательных областей;</li> <li>– управление процессом ИРД на основе принципа интеграции деятельности субъектов образовательного процесса (детей, педагогов и родителей)</li> </ul>
	Процессуально-деятельностный	<ul style="list-style-type: none"> <li>– определение и реализация наиболее рациональных средств, форм, методов, приемов и технологий ИРД</li> <li>– способность к педагогической импровизации и принятию эффективных решений задач в сфере ИРД;</li> <li>– осуществление психолого-педагогического сопровождения ИРД.</li> </ul>

Использование обоснованных критериев, показателей сформированности ПКП ИРД позволяет при сравнении с характеристиками компетенций конкретного педагога соотнести его с соответствующей степенью выраженности ПКП ИРД.

В нашем исследовании мы выделяем *адаптивную, репродуктивную, конструктивную и креативную степени выраженности сформированности ПКП ДОУ ИРД*. Переход от одной степени выраженности ПКП ИРД к другой характеризуется изменением содержания профессиональных знаний и представлений, совершенствованием профессионально-значимых личностных качеств и способностей для реализации профессиональной деятельности в данной области и его профессиональной позиции как педагога [3, с. 685–693].

Последний блок разработанной нами модели ФПКП ДОУ ИРД – *процессуально-технологический*, представляет собой комплекс

технологического обеспечения (интерактивные формы и методы обучения и самообразования, совокупность которых создает комфортную и адекватную целям образовательную среду, содействующую формированию необходимых компетенций, необходимых для осуществления психолого-педагогического сопровождения ИРД; педагогическая технология проектирования ИРД) [4, с. 74–79].

Анализ результатов, полученных в ходе реализации модели ФПКП ДОУ ИРД, свидетельствует о ее эффективности. Достоверно доказано, что системная реализация модели ФПКП ИРД способствует процессу совершенствования гносеологической, социально-личностной, операциональной и психолого-педагогической компетенций педагога ДОУ в сфере ИРД.

#### Библиографический список

1. Национальная доктрина образования в Российской Федерации 2000–2025 гг. (одобрена постановлением Правительства РФ от 4 октября 2000 г. № 751).
2. Яфаева В.Г. Интерактивные методы формирования профессиональной компетентности педагогов в сфере интеллектуального развития дошкольников // Начальная школа плюс. До и После. 2011. № 10. С. 74–79.
3. Яфаева В.Г. Критериально-оценочный инструментарий определения степени сформированности профессиональной компетентности педагогов ДОУ в сфере интеллектуального развития детей // Профессионализм педагога: компетентностный подход в образовании: Материалы Международной науч.-практической конференции. Москва. 16–17 марта 2012 г. С. 685–693.
4. Яфаева В.Г. Формирование профессиональной компетентности педагогов в сфере интеллектуального развития дошкольников на курсах повышения квалификации педагогических кадров // Дошкольное воспитание. 2012. № 2. С. 98–106.

**Л.П. Варенина**

## Эффективность смешанного метода обучения иностранному языку в неязыковом вузе

Автор утверждает, что смешанный метод обучения (blended learning) позволяет расширять аудиторную нагрузку, т.к. использование информационно-коммуникационных технологий эффективно коррелирует с новой мотивацией к получению знаний, а они, в свою очередь, становятся все более доступными благодаря образовательным ресурсам, находящимся в свободном доступе в интернете.

**Ключевые слова:** смешанный метод обучения, информационно-коммуникационные технологии, электронное обучение, образовательные ресурсы, открытый образовательный ресурс, образовательный контент.

Факторами, определяющими нашу жизнь сегодня, является информация и скорость ее получения. Современный студент вряд ли станет листать справочник или энциклопедию, чтобы найти ответ на вопрос, а скорее обратится за информацией в интернет. Сегодня всемирная паутина является не только социально-информационной средой, но уже превратилась в единое образовательное пространство. Использование информационно-коммуникационных технологий начинает эффективно коррелировать с новой мотивацией к получению знаний, а они, в свою очередь, становятся доступными все большему количеству людей благодаря образовательным ресурсам, находящимся в свободном доступе [3]. Трудно представить себе вуз, не имеющий собственного сайта, располагающего сервисными службами и информационными ресурсами, обеспечивающими учебный процесс. Сегодня технологическое оснащение ведущих университетов мира достигло такого предела, что дальнейшее развитие информационной базы качественно нового изменения не принесет. Электронное обучение больше не является инновацией.



Образовательный контент, который постоянно обновляется, уже имеется в свободном доступе для студентов, двусторонняя связь между преподавателями и студентами уже налажена. Сегодня происходит обмен знаниями между преподавателями посредством *share point*, выполнение административных задач также автоматизировано.

Но повсеместное введение электронного обучения (*e-learning*) не должно подменять собой аудиторных занятий с преподавателем, а лишь расширять возможности образования и аудиторную нагрузку.

Иностранный язык является одной из первых дисциплин, в которой преподаватели начали активно использовать информационные технологии. Так, опыт кафедры иностранных языков МФПУ «Синергия», которая твердо стоит на позициях смешанного обучения (*blended learning*), показал, что именно этот подход является наиболее эффективным. Неязыковые вузы выделяют в своих программах ограниченное количество часов на иностранный язык, и кафедре приходится расширять языковую нагрузку студентам посредством внеаудиторной самостоятельной работы за счет интеграции новейших образовательных технологий в процесс традиционного обучения.

При дефиците аудиторного времени (в частности, речь идет о студентах неязыковых вузов, где особое внимание уделяется профессионально-ориентированному подязыку специальности), перед преподавателями стоит непростая задача обучить иностранному языку в сжатые сроки. При этом приходится учитывать тот факт, что в основной массе студенты, поступившие в неязыковой вуз, не имеют хорошей школьной языковой подготовки, и зачастую преподавателю приходится начинать практически сначала. Чтобы выпускники приобрели необходимые знания и навыки, аудиторная нагрузка значительно расширяется за счет привлечения виртуальной среды и информационных технологий.

Но работа в виртуальной среде требует основательной подготовки со стороны преподавателя. Если просто дать студентам адреса сайтов, на которых они могут отрабатывать те или иные языковые структуры и грамматический материал, то преподавателю сложно проверить, что они действительно проделали ряд упражнений и выполнили его задание. Проверять в аудитории? – Нецелесообразно! Зачем нам тогда ИКТ?!

Преподаватель создает свой блог и вывешивает задания в нем, что помогает ему отследить выполнение тренировочных упражнений. Некоторые вузы используют работу в виртуальном кампусе с постоянно действующим форумом, посредством которого студенты могут задавать вопросы своим преподавателям в любое время. Какие же основные формы работы представляется возможным вынести за аудиторные часы

занятий? Это, прежде всего такие базовые формы, как самостоятельная работа, творческие задания, аудирование, форумы, индивидуальные задания, работа над ошибками.

Самостоятельная работа должна быть привязана к темам основного учебного пособия и являться его продолжением. Задания *on-line* должны расширять тему урока, помогать отрабатывать грамматические структуры, языковые модели и устойчивые выражения, относящиеся к данной теме.

Еще одним видом самостоятельной работы, направленным на развитие навыков аудирования, является задание прослушать *Pod Cast*. Существует бесконечное множество различных «подкастов» – от коллекции программ BBC до файлов, записанных конкретными специалистами и организациями. Существуют даже *web*-страницы, содержащие подкасты специально для изучения английского языка как иностранного [1]. Подкасты можно использовать для работы на уроке, но лучше предлагать их для самостоятельной работы студентам, т.к. в домашних условиях материал можно прослушать столько раз, сколько это необходимо. Широкий спектр материалов, предлагаемых в интернете, дает возможность преподавателю работать над произношением, лексикой, развивать способности восприятия речи на слух. При подготовке заданий к подкастам необходимо учитывать уровень сложности: от элементарного прослушивания и повторения до готовности решать различные проблемные задачи на основе полученной со слуха информации. Такие задания для самостоятельной работы вносят неоценимый вклад в развитие способности аудирования, а следовательно, вовлечение студентов в языковую среду и снятие языкового барьера.

Но помимо поурочных заданий, все большую популярность приобретают *web-quests*. Показателен опыт работы в данной области филологического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова. Под руководством С.В. Титовой студенты работают с большим объемом материала, ведут исследовательскую деятельность и в результате представляют свой проект. В отличие от поурочных заданий этот вид деятельности студентов рассчитан на весь семестр и не привязывается в какому-то определенному уроку. Он может иметь статус курсовой работы. При создании *web-quest* преподавателю предстоит выбрать многостороннюю проблему, не имеющую однозначного решения. Это могут быть политические события, этические, социальные или экологические проблемы [2].

*Web-quest* состоит из нескольких этапов. Чтобы запустить его, преподаватель должен тщательно разработать и подготовить эти этапы, что является достаточно трудоемким и отнимает много времени. Самое основное – это поставить проблему так, чтобы студенты заинтересовались и активно

включились в работу. Затем необходимо подобрать соответствующую информацию, с которой студентам надлежит ознакомиться и получить представление о данной проблеме. Эта информация будет являться отправной точкой их дальнейших изысканий. Далее преподаватель просматривает несметное количество сайтов по данной тематике и отбирает релевантные, с тем, чтобы упростить работу студентов и направить ее в нужное русло. *Web-quest* имеет определенную структуру: вступление (исходная информация по данной проблеме); задание (описание основных задач, поставленных перед студентами); ресурсы (перечень сайтов по данной проблеме); процесс (детальное описание этапов работы); оценка (критерий оценки); заключение (предполагаемый итог работы).

Для облегчения работы как преподавателя, так и студентов предлагается совместная работа студентов в группе по 3–4 человека над одной узкой задачей, раскрытием одной стороны проблемы, которая заканчивается презентацией. Этот вид работы прививает студентам навыки критического мышления, заставляет их принимать точку зрения оппонентов, учит находить необходимую информацию, делать выводы, приходиться к консенсусу. Конечно, такой вид работы по плечу лишь студентам старших курсов или студентам продвинутых групп.

Ссылаясь на опыт профессора С.В. Титовой, этапом подготовки студентов к работе над вэб-проектом может служить самостоятельное создание *hotlists* и *multimedia scrapbooks*. Студенты находят и помещают в свой «Горячий список» необходимые сайты с полезной информацией по заданной теме. В «Мультимедийном альбоме» можно разместить аудио- и видеоматериал, доклады и презентации. Этот вид работы развивает навыки компиляции материала и умения его логически организовывать. Общение с преподавателем через *Scype*, получение консультаций *on-line*, использование блогов и работа с *Pod Cast* дает возможность осуществить профессионально-ориентированный подход к обучению иностранному языку, не увеличивая при этом аудиторную нагрузку.

Сегодня научное сообщество заговорило о *smart-education*, подразумеваемая под этим совокупность широчайших возможностей, предоставляемых информационными технологиями. Активное использование новых знаний и новой информации, размещаемых в открытых образовательных ресурсах, является основой формирования философии *smart-education*. *Smart-education* потребует развития интернет-сообществ, социальных сетей, в которых преподаватели смогут обмениваться контентом, чтобы создать эффект многообразия в понимании конкретной дисциплины. *Smart-education* – это переход от пассивного к активному и интерактивному контенту [5].

## Библиографический список

1. Герасименко Т.Л. Некоторые вопросы работы с подкастами при обучении иностранному языку // Сборник материалов VI Международного научного конгресса «Роль бизнеса в трансформации российского общества». М., 2011.
2. Титова С.В. Ресурсы и Службы интернета в преподавании иностранных языков. М., 2003.
3. Тихомиров В.П. Мир на пути к Smart education: Новые возможности для развития. URL: <http://www.slideshare.net/> (дата обращения: 16.03.2012).

**А.А. Вербицкий**

## Проблемные точки реализации компетентностного подхода

В статье утверждается необходимость опоры на развитую психолого-педагогическую теорию в процессе реформирования образования на компетентностной основе; приводятся требования к такой теории; рассмотрены принципы теории контекстного обучения как адекватной концептуальной основы реализации компетентностного подхода; изложена концепция разработки основных образовательных программ контекстно-компетентностного формата.

**Ключевые слова:** компетентностный подход, концептуальная основа реформирования образования, теория контекстного обучения, инвариант компетентности, концепция разработки образовательных программ.

**Компетентностный подход как новая образовательная парадигма**

Компетентностный подход рассматривается государством как один из главных путей повышения качества не только профессионального, но и общего среднего образования, как ключевая методология их модернизации. Системная реализация этого подхода будет означать смену результативно-целевой основы образования (И.А. Зимняя), а вместе с ней и ЗУНовской образовательной парадигмы, на компетентностную. Речь идет о появлении исторически нового типа обучения и воспитания. Это потребует сущностных изменений во всех звеньях педагогической

системы, а значит, в ней самой как целостности. Изменения должны произойти:

- *в ценностях, целях и результатах обучения и воспитания* (от усвоения ЗУНов – к формированию базовых социальных и предметных компетенций современного специалиста);
- *в содержании обучения* (от мало связанной с практикой и по-предметно разбросанной теоретической информации – к системной ориентировочной основе компетентных профессиональных действий и поступков);
- *в педагогической деятельности преподавателя* (от монологического изложения учебного материала – к педагогике творческого сотрудничества и диалогу преподавателя и обучающегося);
- *в деятельности школьника, студента* (от репродуктивной, «ответной» позиции, пассивного приема и запоминания учебной информации – к созиданию образа мира в себе самом посредством активного полагания себя в мир интеллектуальной, духовной, социальной и предметной культуры);
- *в технологическом обеспечении образовательного процесса* (от традиционных «сообщающих» методов к педагогическим технологиям, реализующим принципы совместной деятельности и творческого взаимодействия педагога и обучающихся, единства познавательной, исследовательской и будущей практической деятельности);
- *в образовательной среде* как системе влияний и условий формирования и развития личности, содержащихся в социальном и пространственно-предметном обустройстве учебного заведения;
- *в отношениях с внешней средой* (с семьей, социальным окружением города или деревни, своей национально-культурной общностью, производственными предприятиями, средствами массовой информации, учреждениями культуры, отдыха и спорта, страной и миром);
- *в значительно более высоком уровне нормативно-правового, финансового, материально-технического, организационного и кадрового обеспечения* деятельности реформируемой системы образования.

Никому не придет в голову строить новые инженерные устройства, машины, космические корабли без опоры на физическую теорию, создавать новые полимерные материалы без знания законов химии и т.п. Точно так же при переводе образования на качественно новый уровень, при его реформировании на компетентностной основе нельзя не опираться на комплекс наук о человеке, не учитывать в процессах образования психологические (социологические, культурологические и т.д.) закономерности развития его личности и индивидуальности.

### **Требования к психолого-педагогической теории как концептуальной основе реализации компетентностного подхода**

Известно, что в основе традиционного, объяснительно-иллюстративного обучения лежит ассоциативно-рефлекторная теория, программированного обучения – бихевиоризм, компьютерного – когнитивная психология, проблемного – психология мышления и т.п. Что должно явиться концептуальным базисом образования компетентностного типа? Очевидно, что без опоры на мощную психолого-педагогическую теорию компетентностный подход не может быть чисто административно-механически интегрирован в имеющую глубокие научные и исторические корни систему традиционного обучения. Иначе рано или поздно он может быть поглощен этой традицией, как это бывало уже не раз и не два: достаточно вспомнить опыт учителей-новаторов 1980-х гг. Но и потери образовательной системы могут стать невосполнимыми.

Отдавая дань уважения всем известным теориям, концепциям и методическим системам, разработанным в отечественной психолого-педагогической науке, при оценке их возможностей стать концептуальной основой «компетентностного образования», нужно иметь в виду следующее:

а) наиболее развитые из них разработаны применительно к общему среднему образованию, прежде всего – к его начальному звену;

б) по своей методологии они исходят из противоположной идеи – обеспечить овладение обучающимися «основами наук», развить их теоретическое мышление, а не сформировать компетенции, необходимые в повседневной жизни и профессиональной деятельности человека;

в) обучение в них фактически отделено от воспитания: решаются, в основном, задачи овладения предметно-технологическими знаниями, умениями, навыками (обучение), и лишь неким фоном просматривается развитие социальной компетентности обучающихся (воспитание);

г) все они носят в основном экспериментальный характер и имеют локальную представленность в образовательной практике;

д) мощности каждой из этих теорий недостаточно, чтобы служить основой реформирования на компетентностной основе всей системы непрерывного образования.

Психолого-педагогическая теория, на которую может опираться процесс перехода всей системы образования на компетентностную модель, должна отвечать целому ряду требований:

- быть признанной научным и педагогическим сообществом;
- обладать необходимой мощностью в понимании и объяснении широкого круга эмпирических данных и фактов;

- обеспечивать возможности прогнозирования, научного обоснования и продуктивной реализации практических шагов по реформированию всего образования на компетентностной основе;
- «схватывать» предметно-технологическую (обучение) и социально-нравственную (воспитание) стороны деятельности обучающихся, обеспечивать достижение целей их обучения и воспитания в одном потоке социальной по своей сути образовательной деятельности;
- обладать свойством технологичности, чтобы через ее «очки» просматривались конкретные способы проектирования и осуществления инновационного образовательного процесса.

### **Теория контекстного обучения как концептуальная основа реализации компетентностного подхода**

Перечисленным требованиям отвечает психолого-педагогическая *теория контекстного* (знаково-контекстного) *обучения*, развиваемая уже более 30 лет нашей научно-педагогической школой. Контекстным является такое обучение, в котором на языке наук с помощью всей системы традиционных и новых педагогических технологий в формах учебной деятельности, все более приближающихся к формам профессиональной деятельности, динамически моделируется предметное и социальное содержание профессионального труда. Тем самым обеспечиваются условия трансформации учебной деятельности студента в профессиональную деятельность специалиста. В контекстном обучении преодолевается главное противоречие профессионального образования, которое состоит в том, что овладение деятельностью специалиста должно быть обеспечено в рамках и средствами качественно иной – учебной – деятельности.

Концептуальными предпосылками теории и технологий контекстного обучения являются: 1) деятельностная теория усвоения знаний и социального опыта; 2) теоретическое обобщение многообразного опыта инновационного обучения; 3) смыслообразующая категория «контекст», отражающая влияние предметных и социальных условий будущей профессиональной деятельности студента на смысл учебной деятельности, его процесс и результаты. Основной *единицей задания содержания образования* в контекстном обучении выступает проблемная ситуация во всей своей предметной и социальной неоднозначности и противоречивости (для привычных задач и заданий также есть место). Система таких ситуаций позволяет развертывать содержание образования в динамике путем задания сюжетной канвы моделируемой профессиональной деятельности и создает возможности интеграции знаний разных дисциплин, необходимых для разрешения этих ситуаций.

Основной *единицей деятельности студента* в контекстном обучении является *поступок*, посредством которого будущий специалист не только выполняет предметные действия в соответствии с профессиональными требованиями и нормами, но и получает нравственный опыт, поскольку действует в соответствии с нормами, принятыми в данном обществе и в данном профессиональном сообществе. Тем самым, решается проблема единства обучения и воспитания.

В контекстном обучении реализуются следующие принципы:

- психолого-педагогического обеспечения личностного включения студента в учебную деятельность;
- последовательного моделирования в учебной деятельности студентов целостного содержания, форм и условий профессиональной деятельности специалистов;
- проблемности содержания обучения в ходе его развертывания в образовательном процессе;
- адекватности форм организации учебной деятельности студентов целям и содержанию образования;
- ведущей роли совместной деятельности, межличностного взаимодействия и диалогического общения субъектов образовательного процесса (преподавателя и студентов, студентов между собой);
- педагогически обоснованного сочетания новых и традиционных педагогических технологий;
- открытости – использования для достижения конкретных целей обучения и воспитания любых педагогических технологий, предложенных в рамках других теорий и подходов;
- единства обучения и воспитания личности профессионала;
- учета кросскультурных особенностей обучающихся.

Традиционное обучение черпает свое предметное содержание главным образом из одного источника – соответствующей научной дисциплины. А в контекстном обучении, наряду с дидактически преобразованным содержанием научных дисциплин, используется еще один источник – будущая профессиональная деятельность. Она представлена в виде модели деятельности специалиста: описания основных функций, проблем и задач, которые он должен компетентно решать с использованием системы теоретических знаний. Это и позволяет проектировать комплексы предметных и социально-личностных компетенций, подлежащих формированию и развитию в процессах образования.

С помощью системы задач, учебных проблем и профессионально-подобных проблемных ситуаций выстраивается сюжетная канва усваиваемой профессиональной деятельности, превращая статичное содержание



образования в динамично развертываемое. Овладевая нормами компетентных предметных действий и отношений людей в ходе индивидуального и совместного анализа и разрешения «профессиональноподобных» ситуаций, студент развивается как личность, профессионал, член общества.

Воссоздание предметного и социального контекстов профессиональной деятельности добавляет в образовательный процесс целый ряд новых моментов, дает дополнительные возможности содержательной реализации компетентностного подхода, а именно:

- обеспечивает системность и межпредметность знания;
- позволяет дать динамическую развертку содержания обучения, которое обычно представлено в статичном виде;
- позволяет составить сценарный план деятельности специалистов в соответствии с технологией производства;
- знакомит с должностными функциями и обязанностями;
- обеспечивает ролевую «инструментовку» действий и поступков;
- учитывает должностные и личностные интересы будущих специалистов;
- задает пространственно-временной контекст «прошлое – настоящее – будущее».

Технология проектирования содержания основных образовательных программ принимает тогда следующий вид:

1) в сотрудничестве с работодателем выявляется перечень основных функций специалиста того или иного профиля по направлению подготовки;

2) определяется необходимый и достаточный для реализации этих функций набор общекультурных и профессиональных компетенций;

3) проектируется перечень типичных профессиональных задач, проблем и ситуаций, которые студент должен уметь решать, опираясь на теоретические знания как ориентировочную основу практических действий и поступков;

4) разрабатывается система образовательных модулей, в которые «зашиты» цели, содержание обучения и воспитания, способы его усвоения и диагностика уровня усвоения;

5) из определенного набора модулей проектируются основные образовательные программы;

6) разрабатываются критерии определения уровня сформированности общекультурных и профессиональных компетенций и соответствующие процедуры контроля.

Образовательный модуль – это автономная единица представления елей, содержания образования. В его структуру входят: а) цель (цели)

обучения и воспитания в совокупности с объективными критериями, показателями и индикаторами их достижения; б) содержание обучения, обеспечивающее формирование одной, нескольких компетенций, либо части какой-либо сложной компетенции; в) методические указания по освоению содержания образовательного модуля посредством выбора адекватных целям и содержанию педагогических технологий; г) контрольные задания по усвоению содержания.

Интеграция объяснительных возможностей теории контекстного обучения и методологии компетентностного подхода позволяет говорить о компетентностно-контекстном подходе к реформированию образования.

### **Концепция разработки основных образовательных программ контекстно-компетентностного формата**

При разработке основных образовательных программ (ООП) компетентностного формата вузы страны получили свободу в определении содержания документов: компетентностной модели выпускника, учебных планов, рабочих программ учебных курсов, дисциплин, модулей, практик, системы оценки качества выпускников и др. Каждому вузу страны нужно достроить профессиональные компетенции с учетом потребностей регионального рынка труда, своих научных традиций и достижений.

Практически на каждом этапе разработки документов возникают вопросы методологического, методического и организационного характера, требующие квалифицированных решений команды разработчиков на четкой научной основе. Начать с того, что в ФГОС ВПО, так и в методических рекомендациях для разработчиков ООП, отсутствует научно обоснованная *инвариантная структура* компетентности субъекта профессиональной деятельности, которая позволила бы задавать общую «рамку» принимаемых проектных решений, унифицировать, упорядочивать, координировать и тем самым экономить усилия не только конкретного вуза, но и всех вузов страны.

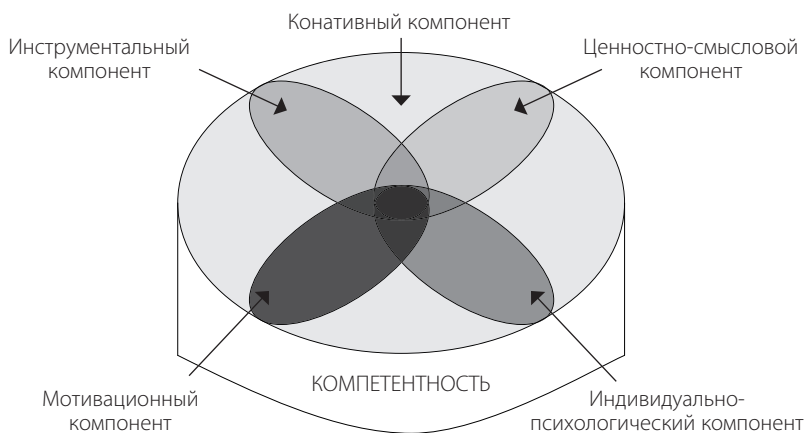
В исследовании моего докторанта Ильязовой М.Д. показано, что структура компетенций представителя любой профессиональной деятельности должна составлять *инвариант*, который обустраивается, обретая свою определенность и вариативность в зависимости от вида профессиональной деятельности [5]. Термин «инвариант» широко используется в науке и обозначает некую неизменяемую форму; конкретный смысл термина зависит от предметной области, где он используется.

Инвариант – это интегральное качество личности выпускника вуза (бакалавра, магистра), имеющее определенную структуру и функциональные связи между ее компонентами. Система конкретных общекультурных

и профессиональных компетенций с инвариантной структурой и должна выступить предметом формирования в образовательном процессе вуза. Таким образом, компетентность – это реализованная в деятельности компетенция; интегральная, проявленная в ситуации профессиональной деятельности характеристика личности, определяющая успех и ответственность за ее результаты.

Инвариантная структура компетентности выпускника вуза представляет собой систему устойчивых связей между ее компонентами: ценностно-смысловым, мотивационным, инструментальным, индивидуально-психологическим и конативным, обладающая основными признаками ее конкретных реализаций в различных видах компетентности – общей профессиональной, специальной профессиональной, общей социально-психологической, специальной социально-психологической.

Ценностно-смысловой компонент представляет собой направленность личности, позитивное отношение к общечеловеческим ценностям «человек», «жизнь», «здоровье», «общество», «труд», которое воплощается в чувстве ответственности за результаты деятельности. Не менее важен мотивационный компонент; мотив – движущая сила, побуждение, стремление к деятельности. Инструментальный компонент составляют знания, умения, навыки; индивидуально-психологический – качества личности, определяющие быстроту освоения деятельности и ее качество; конативный представлен механизмами саморегуляции деятельности личности (рис. 1).



**Рис. 1.** Компоненты инварианта компетентности выпускника вуза (по М.Д. Ильязовой) [6, с. 51]

Компетенция как готовность и стремление к продуктивной деятельности с полным осознанием ответственности за ее результаты реализуется в деятельности с помощью механизмов саморегуляции, определяя успех деятельности и проявляясь в виде компетентности студента. Именно профессиональные ситуации и развитые механизмы самоуправления и саморегуляции выступают факторами, определяющими действенность всех этих компонентов.

Описанная инвариантная структура компетентности может быть положена в основу разработки ООП. Такой инвариант как некоторый теоретический конструкт получает свою конкретную определенность в зависимости от выполняемых специалистом функций и решаемых им задач профессиональной деятельности.

#### Библиографический список

1. Вербицкий А.А. Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования // Высшее образование в России. № 5. 2010. С. 32–37.
2. Вербицкий А.А., Ильязова М.Д. Инварианты профессионализма: проблемы формирования. М., 2011.
3. Вербицкий А.А., Калашников В.Г. Категория «контекст» в психологии и педагогике. М., 2010.
4. Вербицкий А.А., Ларионова О.Г. Личностный и компетентностный подход в образовании: проблемы интеграции. М., 2009.
5. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–42.
6. Ильязова М.Д. Инварианты профессиональной компетентности: сущность и структура // Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. Сер. «Психология и педагогика». 2011. № 1. С. 46–54.
7. Нечаев В.Д., Вербицкий А.А. Через контекст – к модулям: опыт МГГУ им. М.А. Шолохова // Высшее образование в России. 2010. № 6. С. 3–11.

**А.Р. Галустов**

## Педагогические основы формирования готовности к самообразованию у студентов

Статья посвящена методике организации и проведения формирующего эксперимента по выявлению педагогических основ формирования готовности к самообразованию у студентов.

**Ключевые слова:** готовность к самообразованию, сущность самообразовательной деятельности, самооценка, диагностический мониторинг, рефлексия, рефлексивное управление, потребность в самопознании, толерантность, управление самообразовательной деятельностью.

Реформирование и модернизация всех сфер жизни российского общества выдвинули задачу воспитания поколения, способного мыслить творчески, самостоятельно, нетрадиционно. Усиливается роль образования как гаранта качества жизни человека и развития у него способности адаптироваться в непрерывно изменяющихся условиях.

Названная тенденция требует усиления внимания к проблемам воспитания профессиональных кадров, способных обеспечить становление творческой, самоорганизующейся личности. Изменить положение в профессиональной школе может радикальная переориентация образования: поворот от преувеличенного внимания вооружения студентов готовыми знаниями к акценту на развитие самостоятельности обучающихся. Ключевым фактором динамического развития студента должно выступить самообразование.

На диагностическом этапе опытно-экспериментальной работы мы провели исследование представлений студентов о сущности самообразовательной деятельности, выяснили их самооценки наличия умений самообразовательной деятельности, оценки преподавателей уровней готовности студентов к самообразовательной деятельности. Всего в ходе сбора информации нами было исследовано 300 студентов первого, второго и третьего курсов факультета технологии и предпринимательства Армавирской государственной педагогической академии. В ходе данного эксперимента использовались такие методы, как анкетирование, тестирование, беседа, интервью, наблюдение, рейтинг, самооценка, анализ продуктов деятельности.

В результате проведенного диагностического этапа были определены три группы студентов по уровню их готовности к самообразовательной деятельности (таблица 1).

*Высокий уровень* самообразовательной деятельности характеризуется наличием мотивов, отражающих заинтересованность в познании, обогащении себя разносторонними знаниями с целью повышения собственной эрудиции и возможности более качественной подготовки к профессиональной деятельности. Студентов данного уровня отличает наличие представлений о сущности самообразования и значимости самообразования для человека, глубоких знаний о различных приемах самообразования (понимание смысла высказываемого, постановка вопросов, уточнение понимания, обоснование собственной точки зрения). Обучающиеся владеют операционными умениями самообразовательной деятельности (формулирование цели и задач работы; умение выбрать варианты (способы) решения поставленных задач, умение использовать полученные знания в новых условиях). Студенты способны быстро включаться в работу и быстро перерабатывать информацию, перестраивать свои действия в зависимости от ситуации и находить оптимальный выход для решения поставленной задачи. Обучающиеся, включенные в данную группу, обладают личностными качествами, необходимыми для успешного протекания самообразовательной деятельности: проявление волевого напряжения, направленность на преодоление трудностей, ответственность за осуществление поставленных задач. Студенты готовы к самоуправлению: проявляют потребность в систематическом самоанализе, в соотношении своих действий с поставленными целями и задачами (самоконтроль), умеют не только выполнять действие, но и обосновать его результат (самооценка).

*Средний уровень* самообразовательной деятельности характерен для менее зрелой личности. Этот уровень характеризуется наличием мотивов, отражающих заинтересованность в познании, обогащении себя разносторонними знаниями (повышенный интерес к знаниям; потребность в повышении собственной эрудиции), однако отсутствует мотив значимости самообразования для более качественной подготовки к будущей профессиональной деятельности. Обладая представлениями о сущности самообразования и значимости самообразования для человека, студенты, включенные в данную группу, не владеют знаниями о приемах самообразования (понимание смысла высказываемого, постановка вопросов, уточнение понимания, обоснование собственной точки зрения при решении проблем). Можно отметить, что у студентов данной группы есть следующие умения самообразовательной деятельности: формулирование цели

и задач работы; выбор вариантов (способов) решения поставленных задач, при этом обучающиеся испытывают затруднения в использовании изученных знаний в новых условиях. Для данного уровня характерно владение способностями быстро включаться в работу и быстро перерабатывать информацию, но отсутствует способность перестраивать свои действия в зависимости от ситуации и находить оптимальный выход для решения поставленной задачи. Студенты, включенные в данную группу, владеют набором личностных качеств, необходимых для успешности протекания самообразовательной деятельности (проявление волевого напряжения, направленность на преодоление трудностей), но не испытывают ответственность за осуществление поставленных задач. Студенты проявляют готовность к частичному самоуправлению самообразовательной деятельностью (систематически осуществляют самоанализ), но не всегда соотносят свои действия с поставленными целями и задачами (недостаточный самоконтроль) и особенно затрудняются обосновать результат самообразовательной деятельности (недостаточная самооценка).

*Для низкого уровня* готовности к самообразовательной деятельности характерно наличие мотивов, отражающих заинтересованность в познании, но при отсутствии стремления повышения общей эрудиции и непонимание важности самообразования для более качественной подготовки к профессиональной деятельности. Отмечается наличие затруднений в раскрытии сущности самообразования, хотя студенты осознают его значимость для человека. Они не владеют знаниями о приемах самообразования (понимание смысла высказываемого, постановка вопросов, уточнение понимания, обоснование собственной точки зрения). Отмечается владение умениями формулирования цели и задач работы, одновременно заметны трудности в выборе вариантов (способы) решения поставленных задач и в использовании изученных знаний в новых условиях. Для данного уровня не характерно быстро включаться в работу, быстро перерабатывать информацию, а также перестраивать свои действия в зависимости от ситуации и отыскивать оптимальный путь решения поставленной задачи. Студенты, включенные в данную группу, испытывают ответственность за выполнение поставленных задач, но при этом не проявляют волевого напряжения, не ориентируют себя на преодоление трудностей. Особую трудность студенты данной группы испытывают в организации самоуправления: в систематическом самоанализе, в соотношении своих действий с поставленными целями и задачами (самоконтроль), в обосновании результата самообразовательной деятельности (самооценка).

Осуществленный диагностический мониторинг позволил определить исходные положения формирующего эксперимента и его содержание.

Основными положениями в организации и в проведении этого этапа эксперимента явились следующие:

- процесс формирования готовности к самообразованию у студентов будет функционировать как лично ориентированный, т.е. утверждать приоритет личности обучаемого, ее качественного изменения посредством организации различных видов деятельности, стимулирующих к самообразованию;
- основным формирующим механизмом данного процесса выступает сформированность представлений о сущности самообразования, осознание самим студентом важности и значимости самообразования для дальнейшей педагогической деятельности;
- эффективность процесса формирования готовности к самообразованию будет определяться созданием технологии, обеспечивающей формирование у студентов социальных и личностных качеств, развитие творческих умений и последовательное овладение приемами самообразования;
- педагог будет осуществлять поддержку атмосферы, способствующей максимальному раскрытию внутренних потенциальных возможностей студентов к самообразованию;
- в процессе формирования готовности к самообразовательной деятельности студент действует как субъект рефлексивного управления своим опытом, самосознанием и самоорганизацией.

Особое значение в рассмотрении проблемы формирования готовности к самообразованию приобретают вопросы рефлексии, которая понимается как переосмысление и преобразование субъектом содержания своего опыта. Студент выступает одновременно и как объект, и как субъект рефлексии и регулирует собственные действия и поступки. В процессе самообразования он способен рефлексивно относиться к самому себе.

Рефлексивное управление понимается как «передача обучаемому тех «оснований», из которых он мог бы самостоятельно выводить свои решения» [4]. Условиями успешного протекания процесса рефлексивного управления, по мнению Ю.Н. Кулюткина, являются позитивная установка на деятельность, стремление к саморазвитию и самосовершенствованию, динамика личностного самосознания [5]. Осуществление процесса рефлексивного управления, по утверждению исследователя, необходимо рассматривать как составляющие системы «педагогическая ситуация – педагогическая задача – педагогическое решение», структурированной как единство подсистем «я и учащиеся» (учитель – ученик), «я и коллектив» (учитель – ученики), «я и другие» (учитель – коллеги, учитель – родители) [4].



Таблица 1

**Уровни сформированности готовности к самообразовательной деятельности у студентов (диагностический этап)**

<b>Компоненты/Уровни</b>	<b>Высокий</b>	<b>Средний</b>	<b>Низкий</b>
Мотивы самообразовательной деятельности	5,9%	30,5%	63,6%
Осведомленность о сущности самообразовательной деятельности	9,3%	25,7%	65%
Умения самообразовательной деятельности	8,7%	17,7%	73,7%
Способности, необходимые для самообразовательной деятельности	11,1%	22,3%	66,6%
Личностные качества	7%	32,4%	60,6%
Потребность в самоуправлении	7%	32,4%	60,6%

Таким образом, рефлексия и самообразование – два взаимообусловленных процесса: самообразование побуждает студента к рефлексии, в свою очередь, рефлексия способствует успешному самообразованию. Эти идея была принята во внимание в нашем исследовании.

В качестве цели формирующего эксперимента был выдвинут процесс формирования высоко нравственной и интеллектуально развитой личности, способной к систематическому обогащению себя новыми знаниями, необходимыми для каждого гражданина в сложных общественных условиях развития государства; умеющего в этих условиях определять и активно использовать свои потенциальные возможности; способного к самопознанию, самовоспитанию, самоусовершенствованию, самоактуализации, т.е. личность, готовую к социальному собственному самоопределению и формированию готовности к самообразованию у школьников. Сформировать личность такого типа можно через вооружение ее умениями самообразовательной деятельности.

В процессе формирующего эксперимента предполагалось сформировать следующие умения: инициировать собственную активность в познании; обосновывать правильность выполнения действия; изучать себя; давать самооценку; мотивировать собственные действия на приобретение знаний; обосновывать значимость самообразования; сопоставлять, анализировать различные точки зрения; вести диалог; задавать вопросы; понимать смысл высказываемого; формировать у школьников готовность к самообразованию.

В качестве задач данного этапа выступили:

1) создание условий для максимального раскрытия каждым студентом потенциальных возможностей в осуществлении самообразовательной деятельности;

2) создание условий для выявления умений самообразования и формирования осознания сущности и значимости самообразования для педагога и для школьников;

3) создание условий для формирования умений адекватной самооценки наличия умений самообразования;

4) создание атмосферы творческого подхода к процессу самообразования;

5) создание условий для реализации своих способностей к самообразованию в максимальном количестве мероприятий.

Экспериментальная работа строилась в соответствии со следующими принципами: активность, сознательность студентов; непрерывность и систематичность в работе; создание условий для наиболее полного освоения студентами умений и навыков самообразования; содействие студенту в раскрытии его внутренних потенциальных возможностей; опора на положительные качества в личности студента; своевременность психологической поддержки; преемственность в овладении знаниями и умениями самообразования.

Эффективность формирующего этапа эксперимента оценивалась по следующим критериям:

1) потребность в самопознании (потребность в систематическом самоанализе успехов и неудач самообразовательной деятельности; стремление разобраться в причинах затруднений в организации самообразовательной деятельности; стремление соотносить поставленные задачи самообразования с реальными достижениями в результате их решения;

2) активность в овладении приемами самообразовательной деятельности (умение определять варианты решения поставленных задач; стремление перестраивать свои действия в зависимости от ситуации; умение стилизовать себя в трудных ситуациях);

3) владение умением презентовать результаты самообразовательной деятельности (умение убеждать окружающих в успешности осуществленной самообразовательной деятельности; умение брать на себя ответственность за обнаружившиеся недочеты в работе; умение сформулировать рекомендации окружающим по организации самообразовательной деятельности);

4) проявление толерантности и эмпатии к тем, кто не владеет опытом самообразовательной деятельности (заинтересованность в анализе причин отсутствия умений самообразовательной деятельности; стремление прийти на помощь; терпимость к неудачам и трудностям других в самообразовательной деятельности);

5) владение опытом партнерства в решении различных проблем самообразовательной деятельности (умение мотивировать собственное участие в самообразовательной деятельности и участие в ней другого, умение

выявить у него мотивы самообразовательной деятельности; умение поддерживать интерес у других к самообразовательной деятельности; умение инициировать их активность и толерантно воспринимать мнение других; умение не только выполнять действие, но и обосновывать правильность выполнения);

б) умения решать проблемы сотрудничества (умение выслушать другую сторону, понять смысл высказываемого; умение задать вопрос, уточнить понимание и обосновать собственную просьбу, требование; умение сопоставлять, анализировать мнения).

Как и любой педагогический эксперимент, наша экспериментальная работа начиналась с предположения о возможности изменения и улучшения существующей педагогической практики – процесса формирования у студентов готовности к самообразовательной деятельности. Педагогический эксперимент проводился большей частью на аудиторных занятиях и во внеаудиторное время. В процессе организации внеаудиторной работы использованы различные формы, которые дают возможность студенту перейти от управления самообразовательной деятельностью со стороны педагога к позиции самоуправления.

Первый год (1-й курс) работы со студентами предполагалось посвятить углублению знаний о сущности педагогической профессии, сформировать первичное представление о сущности самообразовательной деятельности, требующей наличия определенных умений, сформировать осознание значимости самообразования для педагога в его профессиональной деятельности, сформировать интерес к самообразованию и потребность заниматься этим видом деятельности. Решение данной задачи мы связывали с необходимостью вооружить студентов умениями познания собственной личности, воспитать потребность в познании собственных сильных и слабых сторон. Вся система мероприятий, планируемых на данный год, подчинена одной цели: студенты должны осознать роль самообразования в деятельности педагога, понять необходимость овладения умениями самообразования.

Второй год (2-й курс). Задачи: вооружить студентов практическими умениями самообразовательной деятельности, воспитать потребность заниматься ею систематически; научить творческому выполнению порученных дел, вооружить умениями работать с высоким уровнем напряжения, привить умения и навыки творческого решения задач самообразования.

Третий год (3-й курс). Задачи: воспитать инициативность, развить умение результативно использовать на практике знания, навыки и опыт, полученные за предшествующие годы, умения продуктивно действовать, планировать, организовывать, проводить и анализировать собственную

самообразовательную деятельность; осуществлять систематическое самопознание; стремиться к саморазвитию, самоусовершенствованию, самоактуализации.

В процессе учебной работы формировалась установка на необходимость овладения опытом самообразования в целях повышения эффективности учебной деятельности и для последующей профессиональной деятельности.

В организации работы мы опирались на эмоциональное состояние студентов в качестве воспитательного воздействия: переживание успеха, интерес к работе, радость, сомнение и др. Задачи, тренинги, использованные в экспериментальном исследовании, мы заимствовали из разработок, авторами которых являются М. Вудкок [1], А.Б. Добрович [2], Л.М. Кроль [3], К.М. Левитан [6], В.И. Лешинский [7], Л.Л. Шевченко [8], Н.Е. Щуркова [10] и др. Большинство заданий нами адаптированы или разработаны самостоятельно.

При выполнении задания студенты должны были формулировать цели и задачи работы; выбрать способы решения поставленных задач; продемонстрировать умение быстро включаться в работу по переработке информации; перестраивать свои действия в зависимости от ситуации и находить оригинальные нестандартные решения; проявлять волевое напряжение в преодолении трудностей и ответственность в решении поставленных задач; осуществлять самоанализ; соотносить свои действия с поставленными целями и задачами; обосновывать полученные результаты.

Программа формирующего этапа предполагала преодоление причин, обуславливающих трудности самообразовательной деятельности студентов. Работа была направлена на преодоление таких негативных моментов, как отсутствие опыта самообразовательной деятельности, отсутствие опыта самостоятельной организации разнообразных видов деятельности, адаптация к новым условиям организации и протекания образовательного процесса.

#### Библиографический список

1. Вудкок, М., Фрэнсис, Д. Раскрепощенный менеджер. М., 1991.
2. Добрович А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения. М., 2005.
3. Кроль Л.М., Михайлова Е.Л. Человек-оркестр: микроструктура общения. М., 1993.
4. Кулюткин Ю.Н. Психологический анализ профессионально-педагогической деятельности // О подходах к исследованию структуры профессионально-педагогической деятельности / Под ред. Ю.Н. Кулюткина. Л., 1977. С. 29–49.

5. Кулюткин, Ю.Н. Психологические проблемы образования взрослых // Вопросы психологии. 1989. № 2. С. 14–22.
6. Левитан К.М. Основы педагогической деонтологии. М., 2004.
7. Лещинский В.И. Педагогическая технология личностной ориентации. Воронеж, 1998.
8. Шевченко, Л.Л. Практическая педагогическая этика . М., 1997.
9. Шемшурина М.А. Диалогическое взаимодействие как средство нравственного воспитания. М., 2000.
10. Щуркова Н.Е. Рабочие диагностики. М., 2001.

**Е.Е. Дурнева**

## Учебно-методические комплексы образовательных модулей контекстно-компетентностного формата

В статье изложена технология разработки учебно-методических модулей контекстно-компетентностного формата. Показана важность использования матрицы согласования компетенций, функций и задач профессиональной деятельности как важного инструмента реализации контекстно-компетентностного подхода. Приводятся формы и средства освоения образовательных модулей.

**Ключевые слова:** стандарты третьего поколения, теория контекстного обучения, компетентностная модель выпускника, учебно-методический комплекс, образовательный модуль, основная образовательная программа.

Переход на стандарты третьего поколения — первоочередная задача, стоящая перед вузами страны. В МГГУ им. М.А. Шолохова данная задача решается посредством реализации Концепции современного гуманитарного образования (КСГО), разработанной в университете.

В рамках внедрения КСГО рабочими группами, созданными на базе факультетов, были разработаны компетентностные модели выпускников (КМВ) по всем направлениям подготовки, реализуемым в вузе. Основным подходом к построению компетентностных моделей явилась опора

на два основных контекста: контекст профессиональной деятельности выпускника и контекст наук, которые лежат в основании той или иной профессии.

Сущность контекстного обучения – создание психологических, педагогических и методических условий трансформации учебной деятельности в профессиональную с постепенной сменой потребностей и мотивов, целей, действий (поступков), средств, предмета и результатов деятельности студента [4]. Одним из фундаментальных подходов при построении КМВ является реализация контекстного подхода через выявление взаимосвязи между компетенциями и профессиональными задачами, которые предстоит решать выпускнику по данному направлению и уровню подготовки.

Компетентностная модель выпускника – это формализованная цель освоения ООП, которая представляет собой систему: 1) обоснованных показателей (компетенций), по которым судят о степени соответствия выпускника требованиям, предъявляемым ему рынком труда, сложившимися социальными условиями обеспечения личностного и профессионального успеха и существующими социальными институтами; 2) обоснованных нормативных индикаторов (требований к уровню освоения), характеризующих минимальное пороговое значение компетенций, при котором можно говорить об их приемлемой сформированности; 3) перечня обоснованных (валидных, достаточно точных и надежных) измерительных инструментов (средств оценки), которые используются для измерения данной компетенции и выявления уровня ее сформированности [2].

Разработанные компетентностные модели легли в основу формирования основных образовательных программ (ООП) бакалавриата и магистратуры. При построении ООП контекстный подход реализуется посредством включения в образовательный процесс квазипрофессиональных и учебно-профессиональных видов деятельности.

Взяв за основу теорию контекстного обучения А.А. Вербицкого, мы рассматриваем квазипрофессиональную деятельность как деятельность студентов, отражающую в модельных аудиторных условиях и на языке наук цели, условия, содержание и пространственно-временную динамику (технологии) производства, отношения занятых в нем людей, как это имеет место, например, в деловой игре и других игровых формах контекстного обучения. Преподаватель организует такую деятельность студентов посредством имитационных обучающих моделей. Учебно-профессиональная деятельность рассматривается как форма организации образовательной деятельности студента, при которой он выполняет

реальные производственные (юридическая, педагогическая, психологическая и др. практика), либо исследовательские функции (УИРС, НИРС, курсовая работа, подготовка и защита дипломной работы и др.). Оставаясь учебной, деятельность студентов по своим целям, содержанию, формам и технологиям оказывается фактически профессиональной деятельностью; полученные ранее знания выступают здесь ее ориентировочной основой [4].

Важным инструментом реализации контекстно-компетентного подхода является матрица согласования компетенций, функций и задач профессиональной деятельности. Матрица показывает, в решении каких профессиональных задач наиболее отчетливо проявляется та или иная компетенция. И наоборот – какие компетенции важны для решения тех или иных профессиональных задач. Важно подчеркнуть, что каждая компетенция может проявляться в решении множества задач, и наоборот – каждая задача может требовать проявления множества компетенций.

Методологическое значение матрицы согласования компетенций, функций и задач профессиональной деятельности заключается в том, что при ее помощи выявляется важнейшая связь – связь компетенций со средствами оценки. Помимо этого матрица согласования может быть использована как инструмент планирования содержания и методики реализации ООП. Поскольку в рамках ООП каждый модуль должен быть связан с одной или несколькими компетенциями (именно формирование компетенции является целью реализации модуля), то через матрицу согласования всегда можно понять, решение каких конкретно задач целесообразно отрабатывать в рамках данного модуля.

В структуру ООП входят: общие положения ООП, КМВ как пакет документов, отражающих результаты проведенного исследования, банк контрольных и учебных заданий, учебный план по направлению подготовки, разработанный в нашем университете, пояснительная записка к учебному плану, учебно-методические комплексы (УМК) образовательных модулей (ОМ), модулей практик, модулей научно-исследовательской работы студентов, модулей воспитательной работы, модулей итоговой государственной аттестации, включенных в учебный план и определяющих полное содержание ООП.

Основой для формирования ОМ является техническое задание, составленное рабочей группой по формированию ООП в контекстно-компетентном формате.

В техническом задании для разработки каждого ОМ указывается объем модуля в зачетных единицах; период изучения модуля (курс, семестр); взаимосвязь данного модуля с другими модулями ООП (предшествующие

и последующие модули); групповая принадлежность модуля (общекультурный / профессиональный); кластерная принадлежность модуля (мировоззренческий / нормативный / инструментальный); компетенции, на формирование которых направлен данный модуль; профессиональные задачи, на решение которых направлен данный модуль; требования к средствам и формам освоения ОМ; процентное соотношение академических и практико-ориентированных форм учебной работы.

Исходя из количества зачетных единиц, указанных в учебном плане, определяется объем (в часах) образовательного модуля, часы при этом разделяют на аудиторную и внеаудиторную самостоятельную работу (стандартно 1 кредит составляет 36 часов, которые делятся на аудиторную и самостоятельную работу по очной форме обучения в соотношении примерно 50%/50%).

Основным документом, в котором находит отражение разработанный модуль, является учебно-методический комплекс (УМК). УМК модуля разрабатывается преподавателем (коллективом преподавателей) кафедры, обеспечивающей освоение модуля в соответствии с учебным планом подготовки студентов по направлению подготовки. Кафедра-разработчик является ответственной за качественную подготовку УМК, соответствующих требованиям ФГОС ВПО и техническим заданиям, за учебно-методическое и техническое обеспечение модуля, в том числе за обеспечение учебного процесса учебной и учебно-методической литературой.

Учебно-методические и учебные материалы, включаемые в УМК, должны отражать современный уровень развития науки, предусматривать логически последовательное изложение учебного материала, использование современных методов и технических средств интенсификации учебного процесса, позволяющих студентам глубоко осваивать учебный материал и получать навыки по его использованию на практике.

При разработке ОМ в первую очередь определяются цели и задачи модуля, исходя из компетенций, на формирование которых направлен модуль, а также из профессиональных задач, которые должен научиться решать студент в рамках данного модуля.

Компетенции и профессиональные задачи также являются определяющим фактором при отборе содержания модуля. При этом содержание не должно быть избыточным. Количество материала, который студент получает в готовом виде, должно быть минимальным (особенно если речь идет о модулях, направленных на формирование инструментальных компетенций). Формы учебной работы должны быть направлены на самостоятельное получение студентами новых знаний, формулирование соб-



ственных выводов, выявление связей. Приоритетными являются формы обучения контекстного типа.

При отборе содержания и выборе контрольных и учебных заданий необходимо учитывать кластерную принадлежность модуля. Так, для модулей, направленных на формирование инструментальных компетенций, определяющим является перечень профессиональных задач, к решению которых готовится студент в рамках данного модуля. Для модулей мировоззренческого кластера профессиональные задачи являются не единственной основой для формирования содержания; здесь важно отразить контекст науки, т.е. раскрыть те области знания, которые являются базой для решения профессиональных задач.

Формы и средства освоения ОМ выбираются в соответствии с кластерной принадлежностью формируемых компетенций. Так, компетенции мировоззренческого кластера диктуют большее количество академических форм работы, а компетенции инструментального – увеличение количества практико-ориентированных форм учебной работы.

Формирование компетенций и подготовка к решению профессиональных задач в рамках каждой темы должны осуществляться посредством разных форм обучения: лекций, семинаров, практических занятий, самостоятельной работы.

Компетенции мировоззренческого кластера и соответствующие им учебные и контрольные задания должны быть в первую очередь отражены посредством лекционного материала, а также семинарских занятий. Формирование компетенций инструментального кластера, безусловно, также базируется на лекционном материале, но по большей части осуществляется в рамках практических занятий и самостоятельной работы.

Увеличение практической составляющей (уменьшение теоретической), а также переход от академической формы деятельности в рамках модуля через квазипрофессиональную к учебно-профессиональной идет в соответствии с кластерной принадлежностью модуля: от мировоззренческой через нормативную к инструментальной. Модулям мировоззренческого кластера соответствует 70% деятельности академического типа; нормативного кластера – 50%, инструментального – 30%.

По всем формам учебной работы в рамках модуля (как аудиторной, так и самостоятельной) разрабатываются методические рекомендации для преподавателей и студентов, описываются образовательные технологии, используемые при реализации различных видов учебной работы. В соответствии с требованиями ФГОС ВПО по направлению подготовки реализация компетентностного подхода предусматривает широкое использование в учебном процессе инновационных форм организации занятий (кейсы,

деловые и ролевые игры, тренинги, проекты и т.д.), предусматриваются встречи с работодателями, специалистами, выпускниками, реализовавшими себя в рамках специальности. В результате формируется пакет документов – учебно-методический комплекс дисциплины. К УМК прикладываются электронные и печатные пособия для студентов и преподавателей.

#### Библиографический список

1. Вербицкий А.А., Ларинова О.Г. Личностный и компетентный подходы в образовании: проблемы интеграции. М., 2011.
2. Дурнева Е.Е., Нечаев В.Д. Построение компетентностной модели выпускника МГТУ имени М.А. Шолохова: Учебное пособие. М., 2010.
3. Нечаев В.Д., Замолоцких Е.Г., Дурнева Е.Е. Построение основных образовательных программ в контекстно-компетентностном формате. М., 2010.
4. Концепция современного гуманитарного образования. URL: <http://www.mgoru.ru> (дата обращения: 23.05.2012).

### А.А. Марченко

## Значение экскурсионно-туристской практики в формировании профессиональной экологической культуры студентов

Предлагаемая автором модель и методика проведения экскурсионно-туристической практики формирует профессиональную экологическую культуру будущих учителей и позволяет им получить умения и навыки организации этой работы со школьниками во внеучебное время.

**Ключевые слова:** образование, экологическая культура, экскурсионно-туристская практика, студент.

Подготовка педагогических кадров в вузе, формирование умений и навыков по организации профессионального труда в соответствии с профилем профессиональной деятельности, понимание необходимости личного учас-

тия в освоении организационных возможностей и путей решения экологических проблем лежат в основе системы экологического образования. Педагогическая деятельность нуждается в кадрах, готовых решать многочисленные проблемы природопользования, охраны окружающей среды, способных к адаптации и переменам в период перехода общества к модели устойчивого развития. Очевидно, что в образовательном пространстве ключевой фигурой реформируемой образовательной системы является педагог-профессионал. Как носитель и субъект общей и профессиональной культуры он должен владеть инновационными педагогическими технологиями.

В рамках нашего исследования мы выявили, что недостаточное использование краеведческих аспектов экологической культуры в процессе обучения и прохождения различного вида практик снижает уровень экологического воспитания и просвещения обучающихся. Успех решения задачи формирования экологической культуры во многом зависит от направленности воспитательного процесса в русло практического отношения к окружающей природной и социальной среде. Эта цель достигается посредством усвоения обучающимися накопленного положительного социально-экологического опыта (экологической культуры, сформированности соответствующих убеждений, потребностей и др.) (С.Н. Глазачев, Н.А. Горбунов, С.П. Горшков, Л.Ф. Мельчаков, И.Т. Суравегина и др.).

В этой связи понятие экологической культуры можно трактовать как высокий уровень владения человеком системой экологических знаний, экологической деятельностью; степень развития индивидуального экологического сознания и поведения личности; совершенное взаимодействие человека с окружающей природой [3].

Н.С. Дежникова и И.В. Цветкова считают, что формирование экологической культуры успешно осуществляется тогда, когда его «технология одновременно направлена на такие сферы личностного развития, как познавательная, повышающая экологическую грамотность учащихся; эмоциональная, обогащающая их чувственный опыт; деятельностная, стимулирующая их экологическую инициативность» [1].

Все студенты, обучающиеся по специальности «География», в процессе обучения проходят различного вида практики по специальным направлениям: топографическая, физико-географическая, экономико-географическая, природно-хозяйственная, ландшафтно-биогеографическая, ландшафтно-рекреационная, экскурсионно-туристская и др.

Задача нашего исследования состоит в том, чтобы выявить и обосновать педагогические условия и методические возможности формирования экологической культуры студентов в процессе экскурсионно-туристской практики. Педагогический экскурсионный процесс основан

на дидактических принципах, которые определяют содержание, организацию и методику обучения. Он нацелен на знакомство студентов с основами туризма и экскурсионного дела, на познание технологического процесса организации и методик экскурсионно-туристской деятельности. На практике проводится знакомство студентов со структурой, экспозициями, задачами отделов; фондами; научно-исследовательской и просветительской работой музеев, природных заповедников, музеев-заповедников, различных производств и культурных объектов.

Особая роль в формировании экологической культуры принадлежит экскурсиям. Объектами для экскурсий в нашем случае служат не только участки естественной, но и измененной человеком природы, что дает возможность наглядно убедиться в масштабах отрицательного воздействия человека на окружающую среду.

Рассмотрим модель проведения экскурсионно-туристской практики, которая проходит в три этапа.

1. *Подготовительный этап*, основные задачи которого:

- а) определение направления, цели, задач и характера мероприятия: научный или познавательный тур (орнитологический, ботанический, ландшафтно-географический, археологический, этнографический и др.); приключенческий тур (пеший, водный, конный, горный); организация летней студенческой практики, летнего лагеря для учащихся и молодежи, поездка выходного дня;
- б) разработка маршрута, подбор информации об объектах, на которых следует заострить внимание, создание у практикантов соответствующего настроения, напоминание правил поведения, не нарушающих баланса окружающей среды, раздача заданий каждому практиканту устно или в виде печатного материала (карты, брошюра, открытка, иллюстрация, реклама и пр.). Экскурсионный материал должен быть подобран таким образом, чтобы он развивал познавательные способности участников экскурсии

2. *Проведение экскурсии*, во время которой необходимо выделить время для выполнения заданий, а также для отдыха. Важной частью педагогического процесса, который протекает во время экскурсий, является осмысление информационных сообщений. В ходе такого осмысления в сознании практикантов происходят различные мыслительные операции: сравнение с ранее увиденным и услышанным, сопоставление данного объекта с другим, выделение главного и второстепенного, обобщение, выводы. Другая задача экскурсии как педагогического процесса – вооружить студентов навыками самостоятельного наблюдения за объектами. Наглядность, методические приемы показа, формы рассказа способствуют их активизации.

3. *Послеэкскурсионная работа* предполагает анализ увиденного, обобщение результатов проделанной работы, составление отчетов с последующим их обсуждением. Окончание экскурсии должно стать началом самостоятельной работы ее участников по закреплению и углублению полученных знаний. В это время можно сообщить список литературы в помощь к выполнению домашнего задания, привести перечень кинофильмов для индивидуального просмотра.

Предлагаемая модель проходит апробацию в рамках практики, организуемой в учебном процессе МГГУ им. М.А. Шолохова по специальности «география». Преимущество педагогического географического образования в познании природы родного края заключается в его комплексности. При отсутствии комплексности биологическое и геологическое образование имеет преимущество только в тематических направлениях познавательного и научного туризма (например, орнитологический туризм или агротуризм). Автор не претендует на разработку модели подготовки специалиста в области экотуризма, а приводит лишь отдельные методики подготовки будущих учителей по основной и дополнительной специальности, в дальнейшем организующих аналогичную работу со школьниками во внеучебное время.

Существенной проблемой, снижающей уровень организации такой подготовки, являются: отсутствие базы для восприятия природного краеведения на факультетах и в вузах, не имеющих естественного профиля подготовки специалистов и не позволяющих готовить конкурентоспособных специалистов в этом виде деятельности; преобладание теоретических экологических знаний и недостаточное развитие экологических практических умений и навыков; малый объем экскурсионных занятий в учебных программах; реальная необходимость их увеличения для более успешного осуществления экологической деятельности, для эффективного формирования экологической культуры.

Учитывая роль экологического образования в подготовке специалистов, мы подчеркиваем, что в последнее время подготовка студентов в этом направлении значительно обогатилась через организацию экскурсионного пространства по содержанию, формам проведения и методике преподнесения материала. Она представляет собой наглядный процесс познания, построенный на заранее подобранных объектах, находящихся в естественных условиях или расположенных на территории предприятий, лабораторий, научно-исследовательских институтов и т.д. [2].

На примере факультета экологии и естественных наук МГГУ им. М.А. Шолохова, осуществляющего подготовку учителей географии, можно отметить, что экскурсионно-туристская практика ориентирована на различные дисциплины. Например, в рамках дисциплины/модуля

«Основы важнейших отраслей хозяйства» проводятся экскурсии в Дулево на фарфоровый завод и в Гусь-Хрустальный на стекольный завод, в результате чего происходит знакомство с технологическим циклом в данных отраслях, с различными путями повышения эффективности производства и модернизации предприятия, с содержанием труда рабочих различных профессий, его интенсификацией. Студенты получают конкретные представления, необходимые для раскрытия таких сложных понятий, как «производительность труда», «производственные связи» и др. Далее приведем еще один фактор – эстетическая направленность экскурсий – посещение музеев, расположенных на различных предприятиях.

В рамках дисциплины/модуля «Этнография и география религий» организуются экскурсии по Москве «Религиозные конфессии мира», в Сергиев Посад в Троице-Сергиеву Лавру – центр русского православия; а в процессе изучения дисциплины «Экономическая и социальная география России» – посещение зверосовхоза «Пушкинский», городов «Золотого кольца» и близлежащих к Московской области – Рязань, Владимир, Тула, Орел, Смоленск, Вологда и др., где студенты знакомятся как с экономико-социальным потенциалом, так и с культурным наследием России. В рамках курса «Физическая география России» студенты посещают национальный парк «Лосиный остров», Окско-террасный заповедник и т.п., где непосредственно в природе раскрываются взаимосвязи и взаимообусловленности компонентов природного комплекса как проявление целостности его развития, даются краеведческие знания о конкретных объектах и явлениях, углубляются и расширяются экологические знания.

Материал экскурсий тесно связан с жизнью, с развитием экономики регионов России. Убедительность экскурсионного материала обеспечивается также отбором наиболее важных фактов, раскрывающих тему; ссылками на авторитетные источники, демонстрацией фотографий, копий подлинных документов, карт, схем. Главное требование к экскурсии – истинность, достоверность фактов, сообщаемых практикантам. Именно это привлекает внимание к теме, служит основой для ее восприятия. Значительная часть информации на экскурсии подтверждается показом объектов. Каждая экскурсия способствует расширению эколого-географического кругозора студентов, конкретизирует их знания, формирует экологическую культуру будущего педагога.

Таким образом, экскурсия становится частью педагогического процесса, принимая на себя функции образования и воспитания человека, формирования его мировоззрения; оказывает особое влияние на подготовку специалистов по организации экскурсионно-туристической деятельности в регионах России.

## Библиографический список

1. Дежников Н.С., Цветкова И.С. Экология и культура. М., 1996.
2. Марченко А.А. Экологическая культура учителя. М., 2004.
3. Современные методические аспекты экологического образования. Вып. 3. Экологические экскурсии / Под ред. Д.В. Моргуна. М., 2006.

## О.Н. Олейникова

### Современные подходы к управлению качеством высшего образования

Статья посвящена вопросам повышения качества высшего образования, разработанным и используемым в международном контексте и на Европейском пространстве высшего образования политическим и методическим документам по вопросам обеспечения качества. Подробно проанализированы принципы и положения Европейских стандартов и Руководства по обеспечению качества на европейском пространстве высшего образования.

Также исследована проблема управления качеством, предусматривающая комплексное взаимодействие таких элементов, как нормативно-правовая база; четко сформулированные цели обучения; образовательные стандарты, основанные на компетенциях; соответствующие этим стандартам образовательные программы и учебные материалы; квалифицированные педагогические кадры; система сбора и анализа информации; ориентация на лучшие образцы качества в рамках национальной практики.

**Ключевые слова:** качество образования, обеспечение качества образования, менеджмент качества образования, Болонский процесс, модернизация высшего образования, конкурентоспособность российской высшей школы, Европейские стандарты и Руководство по обеспечению качества на европейском пространстве высшего образования, цикл качества образования.

Внешними факторами возросшего внимания к вопросам качества высшего образования является Болонский процесс и необходимость повышения конкурентоспособности российской высшей школы в международном

масштабе. Внутренними – необходимость обеспечения того качества выпускников, которое соответствует задачам модернизации российской экономики и социальной сферы.

Как указано во «Всемирной декларации о высшем образовании для XXI века», принятой в 1998 г. на Всемирной конференции ЮНЕСКО по высшему образованию, «Качество в сфере высшего образования является многомерной концепцией, которая должна охватывать все его функции и виды деятельности: учебные и академические программы; научные исследования и стипендии; укомплектование кадрами; учащихся; здания; материально-техническую базу; оборудование; работу на благо общества и академическую среду» [2].

В Меморандуме о высшем образовании Европейского союза указаны следующие направления деятельности в сфере качества высшего образования: содействие наиболее эффективному использованию людских и материальных ресурсов высшей школы; расширение научных исследований и максимально возможное их внедрение в учебный процесс; совершенствование и оптимизация приема в вузы и форм аттестации студентов; повышение профессиональных компетенций преподавателей; углубление взаимодействия с работодателями.

В 2005 г. приняты Европейские стандарты и Руководство по обеспечению качества в европейском пространстве высшего образования (ESG) (одобрены на конференции Министров образования в Бергене в 2005 г.) [1], и начато формирование Европейского Реестра по обеспечению качества, представляющего собой информационный ресурс, размещенный в Интернете и содержащий список агентств по обеспечению качества в Европе ([www.eqaq.eu](http://www.eqaq.eu)).

Стандарты и Руководство по обеспечению качества в европейском пространстве высшего образования содержат стандартную модель обеспечения качества, которая состоит из 7 основных элементов и рекомендаций по их осуществлению:

- разработка и реализация стратегии университета по непрерывному повышению качества; стратегия, программа и процедуры должны иметь формальный статус и быть публично доступны;
- наличие формальных механизмов одобрения, мониторинга и регулярной оценки программ;
- оценка знаний студентов в соответствии с последовательно применяемыми опубликованными критериями, положениями и процедурами;
- наличие системы обеспечения качества профессорско-преподавательского корпуса;
- наличие адекватных целям обучения информационных ресурсов и поддержки студентов;



- наличие информационных систем, обеспечивающих эффективное управление программами обучения и другой деятельностью университетов;
- регулярное обновление и публикация объективной и достоверной информации о программах университета.

Эти рекомендации представляют интерес и для российских вузов, не только в рамках интеграционных процессов, но и как внутренние механизмы повышения эффективности собственной деятельности.

Несколько отвлекаясь от темы, хотелось бы обратить внимание на недопустимый перевод на русский язык названия вышеуказанных Стандартов и Рекомендаций, где вместо формулировки «обеспечение качества» говорится о «гарантиях качества». Гарантировать качество не может никто, качество можно только обеспечить.

В целом обеспечение качества является элементом общей системы управления качеством образования. Под обеспечением качества понимается создание необходимых условий для предоставления качественных услуг по обучению. Помимо этого управление качеством предполагает наличие механизмов контроля качества, включающих в себя оценку процесса обучения и его результатов.

Таким образом, управление качеством предусматривает комплексное взаимодействие таких элементов, как нормативно-правовая база; четко сформулированные цели обучения; образовательные стандарты, основанные на компетенциях; соответствующие этим стандартам образовательные программы и учебные материалы; квалифицированные педагогические кадры; система сбора и анализа информации; ориентация на лучшие образцы качества в рамках национальной практики.

Остановимся подробнее на системе обеспечения качества. Параметры системы обеспечения качества включают в себя: близость к потребителю; лидерство со стороны руководства учебного заведения в части создания в организации такого микроклимата, при котором сотрудники максимально вовлечены в процесс достижения поставленных целей; вовлечение персонала (от высшего руководства до рядовых сотрудников) в реализацию стратегии развития вуза; эффективные бизнес-процессы; системный подход к управлению на основе концепции внутриорганизационных «цепочек качества» (взаимосвязанных процессов, включающих в себя внутренних «поставщиков» и «потребителей») и внешних потребителей и поставщиков; постоянное совершенствование, которое основывается на результатах оценки степени удовлетворенности потребителей и на показателях деятельности самой организации, а также на принятии необходимых корректирующих и предупреждающих действий.

Качество обучения измеряется тремя основными показателями: возможность трудоустройства; улучшение взаимосвязи спроса и предложения в сфере высшего образования; совершенствование доступа к обучению при особом внимании к проблемным группам на рынке труда. Таким образом, сами показатели качества указывают на двоякую функцию управления качеством за счет направленности на внутрисистемное регулирование, с одной стороны, и на выполнение социальной роли, имеющей целью содействие модернизации экономики и социальной сферы, формирование активных граждан и социальную гармонизацию – с другой.

Следует также подчеркнуть, что при формировании системы управления качеством в вузе полагаться только на Стандарты и Руководство нельзя, поскольку в нем не отражается вопрос удовлетворенности потребителя как «мерило» качество. А именно эта интерпретация качества приобретает все большее распространение в настоящее время в связи с тем, что далеко не всегда выпускники успешно находят свое место на рынке труда и работодатели часто высказывают к ним обоснованные претензии.

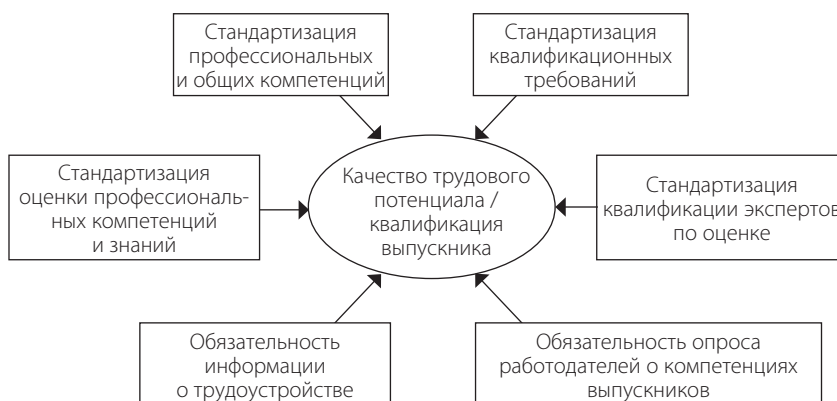
Именно поэтому в стандартах третьего поколения в нашей стране основной являются компетенции, которые должны быть сформированы у студентов. Мы не будем останавливаться сейчас на качестве самих ФГОС, скажем только, что выявление и определение компетенций требует определенных методик, которыми разработчики ФГОС, да и академическое сообщество в целом, еще не полностью владеют. В принципе, можно обоснованно говорить о несформированности самой культуры определения и формулирования компетенций, которые становятся результатами обучения, подлежащими измерению/оценке и подтверждению.

И здесь необходимо подчеркнуть, что говорить о наличии современной системы оценки, являющейся компонентом целостной системы обеспечения качества, можно, если только четко сформулированные результаты обучения могут быть обоснованно измерены на основе четких критериев.

Исходя из того, что система высшего образования в целом и каждый вуз, в частности, производит определенный продукт, который должен иметь своего потребителя, образовательное учреждение должно создавать определенную ценность для потребителя, а, следовательно, должно быть «рядом» с потребителем. И для того чтобы выдержать конкурентную борьбу на рынке образовательных услуг, оно должно быть лидером в предоставлении дифференцированных услуг для различных категорий потребителей. Помимо этого, его деятельность должна оправдывать вложенные средства.

Уровень качества трудового потенциала выпускника проектируется и контролируется при помощи таких инструментов, как стандартизация

профессиональных и общих компетенций; стандартизация квалификационных требований; стандартизация оценки компетенций; стандартизация требований к тем, кто проводит оценку трудового потенциала обучаемых (экспертов по оценке); информационное обеспечение (данные о трудоустройстве, опросы работодателей) (рис. 1).



**Рисунок 1.**

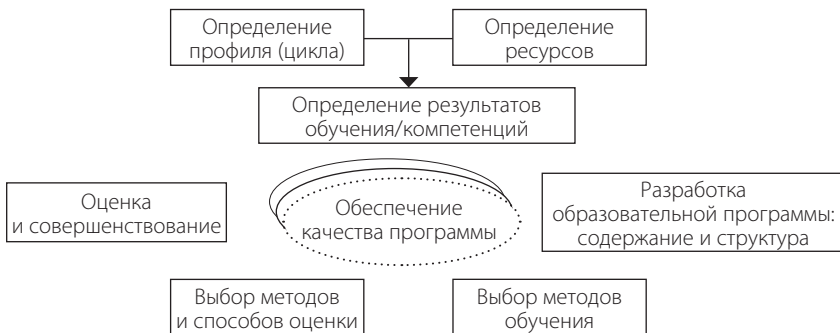
Эксперименты последних лет с внедрением международных механизмов обеспечения качества в образовательной отрасли показали, что модель Европейского форума управления качеством легче, чем другие международные стандарты, адаптируется для целей системного управления качеством и самооценки образовательных организаций.

А международная практика показала, что проведение самооценки на основе рейтинговой модели Европейского форума управления качеством: обеспечивает системный подход к всеобщему (тотальному) управлению качеством; предоставляет единый комплекс критериев для проведения объективной оценки; обеспечивает возможность делать согласованные выводы относительно дальнейшего совершенствования работы организации в целом, отдельных ее подразделений и каждого сотрудника; выявляет и анализирует процессы, в которые можно внести улучшения; определяет характер изменений, произошедших со времени прошлой самооценки; предоставляет возможность распространения передового опыта; обеспечивает признание достижений подразделений и отдельных сотрудников; создает возможность объективного сравнения с лучшими результатами, достигнутыми как в данной организации, так и в других образовательных организациях.

Процессы обеспечения качества непосредственно связаны с подходом к оценке обучения, основанном на результатах обучения, выраженных в терминах компетенций. Именно на этой основе проводится расчет зачетных единиц с позиций «трудозатрат» студента, а не количества лекционных, семинарских и лабораторных и прочих аудиторных занятий. Такой подход обеспечивает качество подготовки выпускников, адекватное потребностям как развития научных исследований, так и рынков труда, поскольку он смещает акцент с того, сколько лет человек учился, на то, чему он научился и что может делать.

Одновременно данный подход означает, что образовательные программы по разным специальностям (направлениям подготовки) высшего образования могут иметь разные сроки обучения в зависимости от требуемых компетенций и времени, необходимого на их освоение.

Цикл управления качеством на уровне программ представлен на рисунке 2.



**Рисунок 2.**

В заключение следует еще раз подчеркнуть, что взаимодействие элементов системы управления качеством высшего образования не является линейным движением в одну сторону или движением по кругу. Требуемый уровень качества не остается чем-то раз и навсегда данным. Требования к качеству изменяются вместе с изменениями во внешней и внутренней среде и тех задач, которые перед высшим образованием ставятся на определенных исторических этапах.

#### Библиографический список

1. Agreement on the Foundation «Foundation: Accreditation of Study Courses in Germany» (Resolution of the Standing Conference of the Ministers of Education

and Cultural Affairs of the Länder in the Federal Republic of Germany of 16 December 2004).

2. Council Recommendation of 24 September 1998 on European cooperation in quality assurance in higher education. 98/561/EC. Official Journal L 270/56.

**Н.В. Путилина**

## Модернизация высшей школы в стратегическом единстве ее профессиональной и культуровоспроизводящей функций

Материал статьи посвящен проблемам реформирования высшего профессионального образования и раскрытию необходимости обеспечения двух его ведущих функций, таких как профессионально-кадровая, обеспечивающая подготовку специалистов для развивающегося общественного производства, и культуровоспроизводящей, обеспечивающей подготовку интеллектуальной и духовной элиты общества.

**Ключевые слова:** высшее профессиональное образование, реформирование профессионального образования, социокультурные функции высшей школы.

Модернизация системы профессионального образования в странах мирового сообщества, в России в том числе, процесс с далеко не полностью предсказуемыми результатами. Число документов, определяющих практику реформаций весьма внушительно, однако происходящие в реальности процессы далеко не удовлетворяют ни ученых, ни практиков образования, ни главного заказчика и «жертву» нововведений – общественность. Причин, несомненно, много, но одна из них имеет стратегическую выраженность. Ее суть в том, что из концептуальных оснований реформаций высшей школы вымываются представления о ее культуровоспроизводящей функции, реализуемой через гуманитарную и социальную составляющую профессиональной подготовки специалистов. Формально

эта функция декларируется, но принижается по существу доминантой профессионализма, задаваемой развивающимся и модернизирующимся общественным производством.

Ускорение социальных и научно-технических преобразований в жизни общества не отменяет, а усложняет для высшей школы проблемы профессиональной адекватности подготавливаемых специалистов развивающемуся производству. И наиболее заметными из них становятся наукоемкость и технологическая гибкость профессионального образования. Обновление научных знаний, изменение требований к числу подвергающихся инновационному обновлению и модернизации технологий сопровождаются неотвратимым пересмотром перечня и квалификационных показателей специалистов, ростом объема знаний, подлежащих освоению в рамках прежних, а то и сокращающихся, временных возможностей отводимых на их подготовку. И эти постоянно действующие причины как бы подталкивают высшую школу к ориентации на доминантное и первоочередное обеспечение ею профессионально-образовательной функции, т.е. на подготовку высококвалифицированных специалистов.

Государство всегда осуществляло и будет осуществлять госзаказ на подготовку профессиональных кадров, финансируя и стимулируя соответствующую образовательную деятельность высших учебных заведений, создавая тем самым условия государственных гарантий кадрового обеспечения развивающегося производства, его полноценного функционирования и, что особенно важно, развития.

Однако, характеризуя обозначенные особенности развития и функционирования высшей школы, необходимо также иметь в виду, что объективно преобразования современной вузовской системы в России детерминируются не только конъюнктурой изменений научно-производственной и социально-экономической действительности, но в том числе и *долгосрочными стратегическими интересами общества в целом* и, что не менее важно, *каждого отдельного человека в частности*.

В реальной жизни неотвратим не только научно-технический, но и социальный прогресс, который порождает разнообразные духовные потребности и создает временные, социально-средовые и культуродоступные условия их удовлетворения. При этом главным источником и условием полноты возможностей духовной жизни людей во все времена была и остается культура, а также ее разносторонняя доступность, открывающаяся через образование.

Однако в контексте проблем развития высшей школы, важно учитывать такое объективное явление, как *уровень культуры*, служащий одним из важнейших показателей цивилизационного развития любой страны. И

этот уровень определяется, во-первых, наличием среды, для которой он является необходимым и, во-вторых, целенаправленными образовательными усилиями социума, способными противопоставить случайностям и стихиям гарантированное достижение членами общества заданного уровня культуры. И здесь следует отметить, что постановка вопроса о вкладе системы высшего образования в культуру своей страны, в том числе в ее воспроизводство и развитие, представляется вполне правомерной, а сам вклад – достаточно очевидным. Однако это предполагает, что миссия интеллектуальной и культурной доминанты устойчивого цивилизационного развития адресуется обществом всему корпусу специалистов, выпускаемых высшей школой.

Сложившаяся в нашей стране к началу перестройки высшая школа исторически подтвердила свою состоятельность в обеспечении культуровоспроизводящей функции общества. Однако новые условия ее развития не обеспечивают реализацию этой функции автоматически.

С началом реформации образовательной системы связана одна из очень важных особенностей развития высшей школы современной России – рост числа высших учебных заведений, включившихся в подготовку специалистов с высшим образованием. Казалось бы, с появлением «внебюджетной высшей школы» база формирования специалистов с высшим образованием значительно расширилась. Более того, выбор направлений удовлетворения образовательных запросов стал более адекватным интересам членов общества, а не только узким рамкам госзаказа на специалистов. Но все не так просто.

Становление вузов внебюджетного финансирования свидетельствует о несомненной эффективности ряда из них в решении возникающих проблем, и не только по качеству подготовки специалистов, но и по способности решать стратегические задачи служения обществу, по вкладу в систему подготовки профессиональных кадров, по возможностям удовлетворения интересов личности и общества; по результатам реализации профессиональной и общекультурной функции высшей школы и др. Наряду с этим выявился ряд серьезных недочетов и перекосов, вызвавших негативную реакцию на деятельность внебюджетных образовательных организаций.

В этой связи нельзя не учитывать, что, в отличие от государственно-традиционных, вузы внебюджетного финансирования лишь приобретают исторически и социально адекватный опыт функционирования в обществе. Идет процесс их утверждения в составе участников профессионально-образовательного сообщества, обретение собственных и усвоение устоявшихся традиций, а также осознание «собственного лица», осуществляется

выработка общей и профессиональной стратегии и тактик поведения на рынке образовательных услуг и взаимодействия с государственной системой учреждений профессионального образования.

Все это позволяет считать, что государственная система высшего профессионального образования обогатилась встающей на ноги внебюджетной сферой его осуществления, в перспективе способной более полно и ответственно осуществлять свой вклад в реализацию общекультурной функции высшей школой на целостном для общества рынке образовательных услуг. При этом возникает соблазн переложить реализацию общекультурной функции на внебюджетное образование, тем более, что именно оно наиболее чутко и гибко реагирует на внепроизводственные интересы членов общества.

В связи с этим нельзя не учитывать, что трудности как государственных, так и вузов внебюджетного финансирования не исчерпываются особенностями процессов их собственного становления. Они многократно усугубляются процессами дестабилизации и непрерывных преобразований, претерпеваемых обществом и каждым человеком, живущим в этом меняющемся социуме, а также системой образования, опосредующей отношения личности с обществом и миром профессионального труда. Это заметно осложняет процессы формирования и модернизации всех структур высшей школы.

Тем не менее, имеющую место ситуацию следует расценивать не только как недостаток, но и рассматривать как позитивный фактор становления сообщества полноправных участников созидания новой высшей профессиональной школы, обогащения состава высших профессиональных учебных заведений, плодотворно служащих интересам России.

В соответствии с действующим законодательством и объективными процессами выживания, в которые поставлены все вузы страны, у каждого из них есть определенный выбор стратегии дальнейшего развития. Однако этот выбор накладывается на реальные процессы в профессиональном образовании в целом.

Напряженная социальная ситуация от начала перестроечных процессов весьма затянулась, однако общество по праву связывает свои ожидания не с самопроизвольными изменениями, а с целенаправленно осуществляемой модернизацией системы высшего образования, ориентированной на глубокую увязку не только со всей социокультурной реформацией происходящей в нашей стране, но и с перспективами углубляющейся интеграции в образовательное пространство мирового сообщества. Это обусловлено тем, что кризис в образовании – явление затрагивающее не только нашу страну. Его преодоление выступает необходимой предпо-



сылкой дальнейшего продвижения по пути социального и научно-технического прогресса всех стран мирового сообщества. Предпринимаемые в этой связи усилия по преодолению нарастающего кризиса в образовании нашли отражение уже в Болонской декларации 1999 г., подписанной значительным числом европейских стран, обуславливающей крупномасштабные реформы так же и российской системы образования.

Концепция модернизации российского образования, действовавшая на период до 2010 г., а также и Национальная доктрина образования Российской Федерации, ориентированная на период до 2025 г., определяют образование в качестве генерального направления экономического и социокультурного развития страны путем существенных изменений всей системы образования на основе его опережающего развития и инновационных технологий.

Особенностями развития российского образования в высшей школе в настоящее время является зависимость проводимых реформаций от международных обязательств нашей страны. Интеграция российской высшей школы в общеевропейское пространство высшего образования рассматривается сторонниками Болонского процесса в контексте национальных интересов России, развития внешнеполитического курса страны, направленного на сотрудничество и интеграцию с Европой. Как предполагается, участие России в этом процессе будет способствовать повышению конкурентноспособности российских образовательных услуг, кадров преподавателей и исследователей, академической мобильности специалистов.

Российские вузы уже сейчас переходят на многоступенчатую систему высшего профессионального образования, предусмотренную Болонской декларацией 1999 г. Очевидная неотвратимость потерь, обусловленных надвигающимся переходом, связана с неизбежной утратой достоинств, выделяющих высшую школу России из высших школ США и Европы. В числе признанных достижений советского периода развития образования в России для высшей школы можно отметить то, что она была способна осуществлять подготовку кадров практически по всем направлениям науки, техники и производства; по масштабам подготовки специалистов и обеспеченности кадрами занимала одно из ведущих мест в мире; отличалась высоким уровнем фундаментальной подготовки, в частности, по естественнонаучным дисциплинам; традиционно была ориентирована на профессиональную деятельность и имела тесную связь с практикой, обеспечивала безусловную обязательность общекультурной подготовки специалистов любого профиля.

Приоткрывшаяся через внебюджетное образование возможность преодоления тоталитарного управления госзаказом на специалистов

значительно расширила соответствие высшей школы возможностям служения не только интересам личности в труде, но и интересам, реализуемым личностью в реальной жизни общества.

В этих условиях каждый вуз не только испытывает на себе все превратности судьбы, переживаемые высшей школой, но и становится участником проводимых преобразований. И далеко не все вузы, как субъекты образовательного процесса, выступают в роли пассивных исполнителей воли функционеров от образования. Ведутся активные поиски и предпринимаются усилия, нацеливающие на максимальную реализацию полномочий, делегированных вузам законодательством и нормативными документами об образовании, направленные на обретение собственного лица на рынке образовательных услуг; отвечающие перспективным требованиям к высшему образованию; осуществляющие поиск путей вывода образовательной и воспитательной деятельности не только на подготовку специалистов, но и на служение обществу, личности и поддержание лучших традиций университетского образования России. В этой связи следует отметить, что к утверждению в таком качестве направлена деятельность большинства вузов, о чем свидетельствует, в частности, реализуемая в данной статье возможность обсуждения рассматриваемых концептуальных позиций как важной составляющей идеологической стратегии развития высшего профессионального образования.

В этом контексте особое звучание приобретает учет интересов личности, для которой само собой разумеющимся представляется стремление обрести в вузе не только профессию как реальный производственный статус, но и обеспечить хороший уровень последующей подготовки к осуществлению трудовой деятельности на ее основе. Однако современные вузы осуществляют свою деятельность почти на внеконкурсном наборе контингента, что значительно усложняет постановку образовательного процесса и увеличивает воспитательную ответственность вузов. Как следствие, воспитательная деятельность становится одним из главных факторов связи профессиональной культуры с ценностями и идеалами общества.

Таким образом, пусть даже в силу необходимости, создаются условия осуществления расширенного воспитательного вмешательства общества в становление специалистов в высшей школе.

Конечно, решение воспитательных и профессионально-образовательных задач обуславливается не только внеконкурсным набором, но и общей социальной и образовательной ситуацией становления современного молодого человека. Динамизм социально-экономических, политиче-

ских и культурных преобразований в России обостряет разнообразные и весьма высокие требования ко всем гражданам нашей страны, каждый из которых вносит свой вклад и *каждый несет ответственность за происходящие изменения в культурной, производственной, общественной и всех других сферах жизни общества.*

Вместе с тем имеющая место политическая дезориентация, социальная деформация и материальная дифференциация общества в целом, девальвация его духовно-нравственных ценностей оказывают негативное влияние на общественное сознание большинства социальных и возрастных групп и, в первую очередь, это относится к молодому поколению россиян. Оно уже не приемлет прежних устоев и ценностей общественной системы, появляется новый социальный тип личности. В России все ощутимей снижение воспитательного воздействия российской культуры, искусства, образования на становление подрастающих поколений и формирование устойчивых просоциально ориентированных групп.

Обществом все более ощущаются сопутствующие переменам утраты и обостряющаяся необходимость в профессионалах, способных к самореализации и функционированию в условиях изменяющихся экономических, социально-культурных, идеологических и политических реалий.

Происходит осознание особой роли высшей профессиональной школы в судьбе всей страны, в сохранении и развитии не только ее профессиональной сферы, детерминирующей качественный и количественный спрос на разнопрофильных специалистов. *В общественном сознании актуализируются ожидания возрождения и развития в жизни народа духовной и культурной составляющей, которая не возникает сама по себе, а создается членами общества, подготовленными к этому его системой образования.* И естественно, что высших достижений в этом случае общество вправе ожидать от выпускников высшей школы. Соответственно традиционная и обостряющаяся в новых условиях проблема повышения качества выпускаемых специалистов обретает новое социально и личностно ориентированное звучание.

Становится очевидным, что современный *запрос вузам формируется не только производством, но и обществом, а качество деятельности высшей школы определяется не только уровнем профессионализма и компетентности ее выпускников, но и уровнем их культуры и интеллигентности.*

Вместе с тем реализация такого запроса, не будучи возведенной в ранг целеобуславливающего принципа деятельности конкретного вуза, легко превращается в фикцию, т.к. *контрольными показателями качества специалистов ни интеллигентность, ни культура не являются.*

Ситуация не новая и, в общем-то, сообразующаяся с проблемами и исторической практикой деятельности российских вузов. Вместе с тем, обострение требований к качеству подготовки специалистов при сокращении ее ресурсной базы и наблюдающаяся тенденция сложения государством своей ответственности за репродукцию культуры профессиональной школой приводит к росту числа сторонников отказа от образовательных социально-культурных функций и обязательств высшей школы, к перераспределению времени на профессиональную подготовку за счет дисциплин гуманитарной ориентации или вывода из учебных планов дисциплин, не являющихся опорой дисциплин профессиональных.

В этом отношении весьма показательным решением проблемы (судьба) таких общекультурных направлений в подготовке специалистов в высшей школе, как «Педагогика» и «Психология», подготовка профессионалов для которых формально растет, но не дает ожидаемой отдачи. Звучащие в этой связи претензии к сфере образования, к перепроизводству ненужных специалистов педагогов и психологов кажутся убедительными, однако нельзя к сложившейся ситуации подходить с мерками исполнения высшей школой лишь профессионально-кадровой функции. Она, хотя и является ведущей для профессионального образования, но, как мы показали, не является единственно ведущей. Учет этого положения предполагает необходимость более внимательного осмысления концептуальных оснований деятельности высшей школы в осуществлении психолого-педагогической подготовки специалистов. Остановимся на этом несколько подробнее.

Первое. Необходимо учитывать, что вуз – педагогическое учреждение, технология функционирования которого основана на профессионально-педагогической деятельности, различающейся содержательно и методически, главным образом для деятельности студентов, имеющей заметные различия. В основе функционирования любого вуза усилия педагогов высшей школы – преподавателей, доцентов, профессоров, педагогов-организаторов профессионального образования. Педагогика – основа успешности деятельности вуза. Напоминание о педагогической специфике (вос)производства специалистов в высшей школе лишь одна грань обращения к педагогике.

Вторая грань связана с профессиональными функциями действующих и подготавливаемых специалистов-гуманитариев, работающих с «человеком». Не вызывает сомнений, что высшее образование, особенно университетское, предполагает *осуществление руководства не только отдельными людьми, но и группами и коллективами*. Это неотвратимость для каждого высокообразованного специалиста и, если не сразу по окончании вуза, то по мере изменения профессионального статуса, или как следствие расширения профессиональных функций, или как результат профес-

сионального роста и т.д. – в любом случае это неизбежность в профессиональной карьере человека с высшим образованием. А это значит, что *важнейшей функцией руководителя, способного повысить, добиваться эффективности собственной работы и подчиненного ему коллектива, является воспитательная функция*. Для ее реализации необходима не только лояльность в отношении педагогики, но и наличие вполне определенных знаний и умений ее использования.

Третья грань обнаруживается при анализе различия функций разных типов учебных заведений высшей школы, в частности, исторической традиции, реализуемой университетами. Речь идет о функции подготовки помощников преподавателей (назывались бакалаврами) и преподавателей (называвшихся магистрами).

Ведущие отечественные университеты всегда использовали свое традиционное право присвоения выпускникам квалификации «преподаватель», во-первых, как характеристики специфической грани профессионализма; во-вторых, как *особой миссии университетского выпускника – быть учителем других людей*.

От зарождения этой традиции до наших дней не утихают споры, нужна ли студентам университета специальная педагогическая и методическая подготовка. Но если учесть, что сама педагогика как наука по срокам возникновения и жизни моложе университетского образования, то было бы опрометчиво полагать, что развитие современного высоконаучного университетского образования будет избегать подготовки преподавателей на научной основе. Хотя споры и стремление облегчить обучение в университете за счет исключения педагогики, при сохранении права на присвоение квалификации «преподаватель», не ушли полностью в ретроградное прошлое.

Таким образом, характер учебной деятельности как педагогически детерминируемой, приобретение каждым выпускником потенциальных функций руководителя, статус любой структуры высшей школы как учебного заведения с университетским качеством образования и возможность приобретения квалификации «преподаватель» требуют концептуально обусловленного признания необходимости и обеспечения разносторонней и разноуровневой педагогической подготовки как обязательной составной части профессиональной подготовки всех гуманитарных факультетов и вузов, в том числе через систему повышения квалификации.

Необходимость изучения психологии личности как главного участника отношений в гуманитарной профессиональной сфере не нуждается в специальных доказательствах, признается всеми организаторами подготовки для нее тех или иных специалистов.

Тем не менее, не регламентированное нормативно-правовой позицией такое понимание не всегда ведет за собой обеспечение будущих специалистов необходимой системой психологического знания, выделением на это соответствующих дисциплин и часов. Это осознавалось создателями предшествовавших образовательных стандартов, действовавших в высшей школе, и обеспечивалось выделением в них дисциплин психолого-педагогической направленности. Однако сохранению этих позиций препятствовала непоследовательность идеологов и организаторов разработки последующих стандартов по многим направлениям подготовки специалистов, даже гуманитарного профиля. В качестве «общеобразовательных» знания педагогики и психологии к настоящему времени все более сокращаются. Вместе с тем колебания воззрений и торопливость в устранении «благоволения» чиновников от образования к фундаментальному для всех специалистов и, в первую очередь гуманитариев, курса «Психология и педагогика» не может отменить самих отношений «человек–человек», «человек–человек–производственный процесс», что особенно заметно в гуманитарной сфере деятельности, где знание психологии и педагогики остаются смыслообразующими.

Но не только профессиональная деятельность обуславливает необходимость таких знаний, т.к. она не исчерпывает всех отношений между людьми, попадающими в сферу самореализации выпускаемых специалистов вуза. Подготовка выпускников как профессионалов охватывает лишь часть предстоящих отношений. *Выпускник-специалист как носитель социокультурной функции*, обладатель общей культуры, предполагает самореализацию в более широкой сфере перспективно состоятельных гуманитарных отношений в обществе, нежели в условиях предоставляемых производством. И эта функция культуровоспроизводства, осуществляемая высшей школой, несомненно, должна учитываться в числе обязательных факторов системного изучения основ «Психологии и педагогики» и разработки ее содержания с учетом обозначенной социокультурной ориентации учебной подготовки.

Завершая, хотелось бы отметить, что успешность реформирования образовательной системы в целом и ее отдельных звеньев не может быть обеспечена вне четкой позиции по культуровоспроизводящей функции высшего профессионального образования, выступающей стратегическим ориентиром его модернизации. В числе учреждений, выживших в условиях конкурентной борьбы за право предоставлять обществу, ее конкретным гражданам образовательные услуги, останутся только те образовательные структуры, что наиболее точно сообразовали свои действия с долговременными перспективами становления не только профессионального образования и его процессуального обеспечения, но и выполнения всех социокультурных функций высшей школы.

С.Н. Толстикова

## Межэтнические конфликты и их профилактика в студенческой среде

В статье проводится анализ исследования возникновения межэтнической напряженности и возможных способах ее снижения в молодежной среде. Дается характеристика возникающих конфликтов, предлагается методика выявления толерантности и интолерантности у студентов, вступающих в межэтническое взаимодействие в учебной группе, даются рекомендации по профилактике стрессовых ситуаций в образовательном пространстве.

**Ключевые слова:** толерантность, интолерантность, межэтническое взаимодействие, конфликт, студенческая среда.

В современном обществе понятие «толерантность» активно используется в различных сферах научного знания (философии, психологии, педагогике, культурологии, социологии, политологии). Повышенный интерес к изучению феномена «толерантность» обусловлен не только его научной междисциплинарностью, но и многочисленными межличностными и межнациональными конфликтами, отражающими социально-экономические изменения, процессы интеграции и глобализации в современном обществе.

Согласно мнению А.Г. Асмолова, руководителя федеральной программы «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе», толерантность означает признание мнения других и является универсальной нормой сосуществования, кооперации, социального взаимодействия [2]. Как следствие, толерантность является решающим фактором, снижающим ситуации проявления насилия, дискриминации, нарушения прав человека.

Поскольку толерантная позиция личности актуализируется в проблемной, стрессовой ситуации, представляет научный интерес выявление взаимосвязи толерантности и копинг-стратегий, отражающих способы совладания личности с напряженными ситуациями, с целью выявления поведенческих стратегий толерантной личности.

Толерантность – сложный и многогранный феномен, включающий установку на объединение разных позиций в целях достижения согласия и свидетельствующий о личностной зрелости, что проявляется в ориентации на реализацию личностного потенциала и предпочтении конструктивных стратегий выхода их стрессовых ситуаций. Воспитание толерантности следует рассматривать в качестве неотложной важнейшей задачи формирования



полноценной личности, нужной и полезной обществу. Толерантность как качество личности, которое противопоставляется стереотипам и авторитаризму, считается необходимым для успешной адаптации к новым неожиданным условиям. Излишне упрощая явления окружающего мира, люди, не обладающие толерантностью, проявляют категоричность, оказываются неспособными к изменениям окружающего мира.

Несомненно, проблема качества образования всегда была актуальной, но в настоящее время, как часто подмечается в исследованиях, обостряются противоречия между современными потребностями производства, экономики и общества и системой образования. От молодых дипломированных специалистов требуется не только владение системой теоретических знаний, но и сформированность профессиональных умений, профессиональные качества, предполагающие способность ставить и решать задачи, принимать решения, уметь работать в коллективе и с коллективом, обладать толерантными качествами. В условиях интенсификации взаимодействия в обществе, когда стресс и конкуренция превращаются чуть ли не в норму человеческого бытия, роль такого качества личности, как толерантность, приобретает особую актуальность. Все это требует коренного изменения в подготовке будущих специалистов.

На процесс усвоения знаний большое влияние оказывают взаимоотношения в студенческой группе, адаптация студентов к обучению в вузе, их мотивация и другие факторы, формирующие психологический климат в коллективе. От уровня развития социально-психологического климата в студенческой группе зависит процесс адаптации студентов к обучению в вузе и формирование мотивации приобретения профессиональных знаний. Следует признать, что целенаправленное обучение в данном направлении в вузах не ведется. И поэтому формирование навыков толерантного взаимодействия с различными участниками образовательного процесса осуществляется стихийно. Для того чтобы поведение и отношение стали толерантными, студенту необходимы конкретные знания, умения и способности, а педагогическому коллективу важно создать оптимальные условия в учебном процессе для определения его жизненной позиции с целью формирования толерантных межличностных отношений в студенческой группе, на курсе, в быту.

Таким образом, проблему толерантности можно отнести к воспитательной, а формирование таких качеств, как признание человеком другого, принятие, понимание, облегчило бы решение проблемы воспитания толерантности.

Сегодня наблюдается теоретический и практический интерес к явлению толерантности как к одному из возможных путей преодоления раз-



личных форм межличностной и межэтнической напряженности. Толерантность как социальная норма, определяющая устойчивость к конфликтам в полиэтническом межкультурном сообществе, диапазон сохранения различий популяций и общностей в изменяющейся действительности представлена в работах А.Г. Асмолова, В.В. Глебкина, А.В. Петровского, Г.В. Солдатовой, Л.А. Шайгеровой, О.Д. Шарова и др.

Среди основных отечественных и зарубежных исследователей теории конфликта – В.А. Авксентьев, Л.М. Дробижева, А.Г. Здравомыслов, Э.А. Паин, А.А. Попов, А.А. Прусаускас, М.В. Савва, В.А. Тишков, F. Barth, M.B. Brewer D.T. Campbell, L.A. Cjser, R. Dahrendorf, E. Gellner, D.L. Horowitz, G. Simmel и др.

Напряженность представляет собой социально-психологическую сторону кризиса или конфликта [4]. Процессуальная сторона напряженности предполагает наличие различных стадий или этапов развития как фиксаторов уровней межгрупповой напряженности, среди которых выделяются: латентная, или скрытая (напряженность минимальна); начало конфликта – переход от латентной стадии к открытому конфликту; эскалация (нарастание напряженности); насильственное действие (напряженность максимальна); равновесие или баланс сил (отсутствие действий по достижению согласия); разрешение конфликта или фаза интеграции; прерывание мирного периода (появление основы новой конфронтации).

Конфликт рассматривается как одна из стадий межэтнической напряженности, наряду со спорами, противоречиями и любыми другими межэтническими проблемами. Большинство межэтнических конфликтов носит социокультурный характер, например, различия в языке, религии, нормах, ценностях, обычаях, традициях, стереотипах, национальных символах, способах мышления и поведения и т.д. Конфликт ценностей относится к числу наиболее сложно разрешимых.

Национально-этнические стереотипы усваиваются человеком с детства и впоследствии функционируют преимущественно на подсознательном уровне. Поэтому для этнических конфликтов свойственны такие особенности бессознательного поведения, как эмоциогенность, алогичность, символизм и слабая обоснованность рациональными доводами совершаемых действий.

По мнению А.Я. Анцупова и А.И. Шипилова, межэтнический конфликт способен проникать во все другие виды конфликтов, захватывая конфликтные ситуации, сформировавшиеся по другим линиям социального взаимодействия [1]. Деление на «чужих» и «своих» свойственно любому социальному конфликту.

Как отмечают исследователи (Г.У. Солдатова и др.), невозможно исключить возникновение межэтнического, межнационального конфликта в условиях образовательного пространства в вузе, создавая специально «смешанные» учебные группы, игнорируя проблему межнациональных отношений. Выход из ситуации, где неизбежно создание полиэтнических учебных, воспитательных или рабочих групп, состоит, как это ни парадоксально, в развитии национального самосознания [5].

Если уж невозможно избежать межэтнических противоречий (без ликвидации, ассимиляции народов), т.к. в силу вступают определенные законы развития этноса, то вполне естественно предположить, что единственный выход из создавшейся ситуации кроется в разработке и практической реализации оптимальной, социально приемлемой структуры национального самосознания. Она должна включать в себя установки на плюрализм в отношении норм, ценностей, культурных традиций других национальных групп. И, безусловно, достаточно глубокое знакомство с ними. На наш взгляд, в таких случаях следует широко использовать межнациональное просвещение, формировать знания о разнообразии культур, используя и учебное, и внеучебное время. Кроме того, эмоционально-ценностное содержание собственных этнических установок, направленных вовне, необходимо ориентировать на позитивное, либо, по крайней мере, не агрессивное отношение.

Поэтому одним из способов снижения межэтнической напряженности, разрешения и предотвращения конфликтов подобного рода, выработанным на сегодняшний день, выступает развитие и формирование оптимальной толерантности у субъектов межэтнического взаимодействия, в нашем случае в студенческой среде, отражающей уровень культуры межнационального общения, являющейся средством достижения межнационального согласия, показателем зрелости людей, их готовности к сотрудничеству.

Разделительная черта между толерантностью и интолерантностью является достаточно условной. Крайние позиции их проявления встречаются довольно редко. Каждый человек в процессе своей жизни совершает как толерантные по содержанию поступки, так и интолерантные. Тем не менее, склонность вести себя по отношению к представителям других этнических групп толерантно или интолерантно может являться устойчивой личностной чертой.

Инструментальным оснащением нашего исследования явился сформированный психодиагностический аппарат. Разработанная В.В. Бойко *методика исследования толерантности* позволяет выявить уровень коммуникативной толерантности, тенденции, свойственные взаимоот-

ношениям, способность принимать индивидуальность людей различных национальностей. *Методика диагностики общей коммуникативной толерантности* (В.В. Бойко) позволяет оценить признаки негативной коммуникативной установки: завуалированную жестокость в отношении к людям в суждениях о них, открытую жестокость; обоснованный негативизм в суждениях, склонность к необоснованным обобщениям негативных факторов в области взаимоотношений с партнерами и в наблюдении за социальной действительностью; негативный личный опыт общения с окружающими. Разработанная И.М. Юсуповым *методика исследования эмпатии* позволяет оценить уровень эмпатичности (сопереживания) лиц различных национальностей, их умения поставить себя на место другого, способности к эмоционально-произвольной отзывчивости на переживания других людей, принятия их чувств, как если бы они были собственными чувствами. Эмпатия способствует адекватному восприятию и познанию других национальностей, их внутреннего мира, картины реальной жизни. *Методика направленности личности в общении «НЛО-3»* С.Л. Братченко дает основание для исследования процесса межэтнического взаимодействия выделить шесть основных типов направленности личности в общении. *Тест диагностики агрессивности* (Л.Г. Почебут) предназначен для диагностики агрессивности, проявляющейся в межэтническом взаимодействии. Он позволяет выявить уровень агрессивного и адаптивного поведения. Для более подробного рассмотрения личностных характеристик групп с различным уровнем межэтнической толерантности в работе использовались три шкалы, взятые из сокращенного варианта *MMPI*, адаптированного Ф.Б. Березиной и М.П. Мирошниковым: (IV) шкала психопатии, выявляющая социальную дезадаптацию, агрессивность, конформность, пренебрежение социальными нормами и ценностями; (VI) шкала паранояльности, позволяющая выявлять социально необоснованные реакции обиды, аффекта в межэтническом взаимодействии; (VIII) шкала шизоидности, определяющая степень эмоциональной отчужденности, сложность установления социальных контактов. Выявить специфику развития национального самосознания в группах с различной толерантностью призван структурированный опросник Г.У. Кцоевой «*Национальное самосознание*», позволяющий определить отношение к миру, национальную принадлежность, предрассудки, национальное неприятие, национальную лояльность. Для исследования эмоционально-оценочного компонента стереотипа использовался «*Диагностический тест отношений*» Г.У. Солдатовой–Кцоевой. Опросник «*Типы этнической идентичности*» Г.У. Солдатовой и С.В. Рыжовой дал возможность установить место толерантности в системе установок и ценностей личности.

Выборку нашего исследования составляли студенты гуманитарного вуза в количестве 287 человек. Проведенное нами эмпирическое исследование позволило выявить, что большая часть опрошенных занимают интолерантную позицию, причем у юношей она наблюдается в большей степени (на 15%), чем у девушек.

В группе толерантных студентов/ок выявлены следующие личностные характеристики в межличностном взаимодействии:

1) терпимость к дискомфорту, вызванному состоянием партнера по взаимодействию, душевность, отзывчивость, отсутствие желания быть эталоном в общении, отсутствие стремления перевоспитать партнера, подогнать его под себя;

2) отсутствие предрассудков, национальное принятие, высокая лояльность, высокая эмпатийность, чувствительность к нуждам и проблемам окружающих, склонность многое прощать, эмоциональная отзывчивость, общительность, контактность, душевность; неконфликтность, умение находить компромиссные решения; низкий уровень агрессивности, дружелюбность;

3) ориентация на равноправное общение, на коммуникативное сотрудничество, на совместное творчество, взаимопонимание, взаимосодействие, стремление к взаимному самовыражению, развитию; стремление понять проблемы другого, ориентация на добровольный отказ от равноправия в пользу партнера, стремление понять другого при отсутствии желания быть понятым этим другим, желание способствовать развитию собеседника даже в ущерб собственному развитию и благополучию, направленность на реактивное общение, готовность «подстроиться» под собеседника, сглаживание негативных оценок и переживаний по поводу большинства окружающих.

Интолерантных студентов характеризует низкая степень важности мирных и дружеских отношений между нациями, агрессивность. У них выявлены следующие личностные характеристики в межличностном взаимодействии:

1) категоричность в оценке других, неумение прощать, сглаживать негативные чувства; стремление перевоспитать партнера, подогнать его поведение под себя; неумение приспособливаться к партнеру;

2) наличие предрассудков и стереотипов восприятия национальных проблем;

3) отсутствие лояльности, тенденция к ограничению межличностных отношений с людьми только одной национальности;

4) низкий уровень эмпатичности, затруднения в установлении контактов с людьми, неспособность тонко чувствовать и воспринимать

абстрактные образы, отсутствие эмоциональной реакции на повседневные радости и горести.

Таким образом, общей чертой данной группы является сочетание повышенной чувствительности с эмоциональной холодностью и отчужденностью в межличностных отношениях.

В процессе исследования были также выявлены: социальная дезадаптация, конфликтность, пренебрежение социальными нормами и ценностями, неустойчивость настроения, обидчивость, злопамятность; общение, характеризующееся проявлением эгоцентризма, требование согласия с собственной позицией другим при полном игнорировании проблем другого, наличием ригидных, авторитарных установок, неуважением к чужой точке зрения; низкий уровень ориентации на равноправное общение, на коммуникативное сотрудничество, совместное творчество, взаимопонимание, взаимодействие, стремление к взаимному самовыражению, развитию.

Их также отличает не выраженность ориентации на добровольный отказ от равноправия с партнером, не только отсутствие стремления понять другого, но и отсутствие желания быть понятым этим другим. В личностном поведении эти студенты не склонны скрывать своих негативных оценок и переживаний по поводу окружающих, делая резкие и однозначные выводы.

Коррекция некоторых когнитивных, аффективных, поведенческих компонентов личности, включающих знакомство с культурой и традициями других народов, осознание себя как достойного представителя национальной группы с древними традициями и межнациональными связями, коммуникативная межнациональная компетентность в аудиторной и внеаудиторной деятельности и т.д., целенаправленно осуществляемые в образовательном пространстве вуза, приводит к снижению агрессивности, проявлению интереса и положительного отношения к многообразию национальных культур; сглаживанию особенностей восприятия действительности, имеющих в своей основе традиции поколений, основанных на предубеждениях и стереотипах; появлению тенденции к расширению межличностных отношений через общение с людьми других национальных групп; снижению степени напряжения и уровня озабоченности «защитой прав» собственной нации; повышению уровня осмысления важности мирных и дружеских отношений между нациями.

Баланс достигается за счет развития и формирования оптимального уровня толерантности, который включает ценностные установки на диалогическое взаимодействие – ориентацию на равноправное общение, сотрудничество, на совместное творчество, стремление к взаимному

самовыражению, развитию без подавления интересов другого или отказа от собственных ценностей и убеждений в системах «студент–студент», «студент–группа». Диалогичность в цепи «педагог–студент», несомненно, является эффективным средством воспитания толерантности, т.к. представляет собой процесс дискуссионного общения с целью восстановления, передачи, истолкования, сопоставления различных точек зрения, способствующих идентификации. При этом она обеспечивает самопонимание через понимание «другого», стимулирует эмпатию, рефлексию и актуализирует мировоззренческую толерантность.

Одним из способов снижения межэтнической напряженности, разрешения и предотвращения конфликтов социокультурного характера выступает развитие и формирование оптимальной толерантности у субъектов межэтнического взаимодействия в процессе воспитания, овладения собственной национальной культурой. Именно культура, язык, обычаи и традиции народа хранят в себе в большей мере, чем другие сферы общественной жизни, национально-особенное, специфическое, присущее именно этой нации, народности, этнической группе. При этом попытки замкнуться только в рамках отдельной национальной культуры приводят лишь к обеднению духовной жизни, к замкнутости и даже деградации.

Позиция терпимости и доверия в области образования и воспитания – это основа для развития будущих поколений в духе культуры мира, мирного существования человечества, а не конфликтов.

#### Библиографический список

1. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология: Учебник для вузов. М., 2002.
2. Асмолов А.Г. Практическая психология и проектирование вариативного образования в России: от парадигмы конфликта – к парадигме толерантности // Вопросы психологии. 2003. № 4. С. 3–12.
3. Клепцова Е.Ю. Психология и педагогика толерантности: Учеб. пособие. М., 2004.
4. Рукавишников В.О. Социальная напряженность // Диалог. 1990. № 8. С. 6–11.
5. Психодиагностика толерантности личности / Под ред. Г.У. Солдатовой, Л.А. Шайгеровой. М., 2008.

## А.А. Оксюта

### Роль невербальных средств в межличностном общении

Основные элементы невербального поведения представлены как разнообразные движения и атрибуты внешности человека, связанные с динамикой изменений психологического состояния индивида. Формирование данных умений и навыков имеет большое значение для профессиональной подготовки специалистов сферы «человек–человек».

**Ключевые слова:** невербальное поведение, внешность, мимика, речь, голос.

Неотъемлемой составляющей взаимодействия людей в группе является взаимное влияние друг на друга участников процесса коммуникации вне зависимости от ее целей и направленности, причем влияние это оказывается как при помощи вербальных, так и невербальных средств.

Альбер Мерабян в 50-е гг. XX в. обнаружил, что информация любого сообщения делится следующим образом: 7% передается вербально, 38% – вокально (тоном голоса, ударением и артикуляцией) и 55% – невербальными сигналами. Рэй Бердвистелл обнаружил, что вербальный компонент межличностного общения составляет менее 35%, а свыше 65% информации передается невербально [4, с. 14].

Основные элементы невербального поведения представляют собой разнообразные движения и атрибуты внешности человека, такие как мимика, жесты, взгляд, позы, интонация, прическа, макияж, предметы одежды и аксессуары, которые тесно связаны с динамикой изменений психологического состояния индивида.

В общении мы выражаем себя и познаем окружающих путем наблюдения и анализа их поведения. Наши действия и экспрессивные выражения в процессе совместной деятельности с другими людьми имеют значение не только для нас, но и для наших партнеров. Они формируют

отношение других людей к нам, т.к. становятся общими аспектами и могут повлиять на протекание и результат нашей с ними общей жизненной активности. По словам А.А. Бодалева, «каждый человек выступает по отношению к партнерам по общению не только как объект и субъект воздействия, но одновременно и как объект и субъект познания» [Цит. по: 2, с. 22].

Особое значение в процессе человеческого взаимодействия играет мимика человека как наиболее важное средство для восприятия и передачи информации, действующее на подсознательном уровне, а потому являющимся чрезвычайно важным механизмом контроля успешности проведения коммуникации.

Под действием испытываемых индивидом чувств рождаются скоординированные сокращения и расслабления различных лицевых структур, которые определяют выражение лица, отражающее переживаемые эмоции. Исследования показали, что при неподвижном или невидимом лице собеседника теряется до 10–15% информации. В литературе отмечается более 20 000 описаний выражения лица. Главной характеристикой мимики является ее целостность и динамичность. Это означает, что в выражении шести основных эмоциональных состояний (гнев, радость, страх, печаль, удивление, отвращение) все движения мышц лица скоординированы. И хотя каждое выражение является конфигурацией всего лица, основную информативную нагрузку несут брови и губы.

Об искренности человеческой эмоции обычно говорит симметрия в отображении чувства на лице, тогда как чем сильнее фальшь, тем более разнятся мимикой его правая и левая половины.

Испытываемые в душе эмоции люди обычно выражают конвенционально (стандартно принятым в данной среде общения способом) или спонтанно (непроизвольно). Когда партнер стремится не выдать то, как он относится к сообщаемому, все может ограничиться простым конвенциональным невербальным намеком, бывающим иной раз истинным, но чаще дезориентирующим.

Люди нередко взвешивают свои слова и контролируют мимику, однако человек способен следить одновременно не более чем за двумя-тремя из всех рождаемых внутри реакций. Благодаря этому при наличии соответствующих знаний и опыта имеется возможность выявлять те чувства и стремления, которые объект предпочел бы утаить. Но надо обратить внимание, что непроизвольно возникающие у людей реакции сугубо индивидуальны и хорошо читаются лишь при отменном знании партнера. Непонимание этого момента способно привести к фатальному самообману в познании другого человека.



В создании впечатления о воспринимаемом человеке большую роль играет и его речь. И устной, и письменной речи любого человека присущ ряд индивидуальных особенностей. К ним относятся характерная для данного человека скорость говорения, длина фраз, типичные для него конструкции предложений, использование прилагательных, наклонений глаголов, употребление жаргонных словечек, метафор, грамматические ошибки и оговорки, расстановка ударений и пр. Стилль речи, характерный для воспринимаемого человека, оценивается другой личностью с точки зрения соответствия определенным речевым эталонам, сформировавшимся у этой личности, и сказывается на общем мнении, которое складывается у нее о воспринимаемом человеке.

Характерная для человека осанка и типичные позы являются одним из компонентов облика человека, также влияющих на характер впечатления, которое складывается у взаимодействующего с ним индивидуума. Осанка придает фигуре общий вид и зависит от привычного положения корпуса и головы. Определенные позы связываются с определенными действиями или качествами личности.

Походка человека, отраженная нами, может быть сигналом его эмоционального состояния, иногда может оворить о перенесенных болезнях, о роде занятий. Походка характеризуется рядом черт: ритмом, скоростью, давлением на поверхность, длиной шага, эластичностью, определенностью направления и изменчивостью.

Голос также является одним из компонентов облика и влияет на впечатление, производимое человеком на окружающих. Голоса в широких пределах различаются по высоте, тембру, манере произношения и, если они специально не тренированы, как бывает, например, с голосом ораторов или дикторов, оказываются довольно тонким инструментом выражения как сиюминутного состояния, так и индивидуальных особенностей человека, например, темперамента, некоторых черт характера. Голосу также присущи определенный ритм, отрывистость или плавность произношения, характерность интонации, большая или меньшая музыкальность при рассказывании.

Г. Олпорт попытался установить связь между голосом и некоторыми чертами физического и психического состояния человека. Испытуемые Г. Олпорта «с явным успехом» по голосу устанавливали, экстравертированный или интравертированный тип личности характерен для его владельца. По словам Г. Олпорта, голос хорошо согласуется с личностью как целым и по нему можно «набросать эскиз» человека [Цит. по: 1, с. 24].

Помимо признаков, образующих физический облик человека и его выразительное поведение, компонентом внешнего облика человека являются его одежда, прическа, украшения и прочие предметы и признаки,

с помощью которых достигается то или иное внешнее «оформление» облика человека. Этот компонент облика может говорить о роде деятельности человека, национальной принадлежности служить дополнительным признаком возраста, свидетельствовать о вкусах и привычках и т.д.

В рамках эмпирического исследования по данной теме на тренингах со студентами мы применяли следующие упражнения:

- приглашение профессионального актера, задачей которого было изобразить основные эмоции (гнев, радость, печаль), чтобы студенты могли постараться идентифицировать выражение лица, это значительно помогло студентам в работе над выражением своих эмоций;
- приглашение незнакомого человека на практическое занятие, чтобы студенты могли по внешнему виду определить темперамент, характер этого человека, образ жизни и модель поведения;
- определение по фотографиям эмоционального состояния изображенных на них людей, предположения по поводу того, что за ситуация изображена на снимке;
- работа студентов в парах и группах во время тренингов, что также способствует формированию навыков и умений интерпретировать невербальные средства общения.

То, как человек воспринимает других людей, во многом зависит от его предыдущего опыта общения и индивидуальных особенностей личности. В.А. Лабунская выявила, что эмоции лучше опознают люди с развитым невербальным интеллектом, эмоционально подвижные, больше направленные на окружающее, чем на самих себя [Цит. по: 3, с. 275].

Лишь человек, чутко и грамотно воспринимающий других, может способствовать успешному созданию, развитию и функционированию малой группы. Формирование умений и навыков интерпретировать невербальные средства общения, особенно мимику, играет важную роль в становлении специалистов различных видов деятельности, связанных с постоянным межличностным общением и воспроизведением человеческого общения в творчестве, таких как практические психологи, преподаватели, адвокаты, судьи, актеры, филологи, управленцы и т.д.

#### Библиографический список

1. Бодалев А. А. Восприятие и понимание человека человеком. М., 1982.
2. Изард К.Э. Психология эмоций. СПб., 2009.
3. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. 2-изд. СПб., 2008.
4. Пиз А., Пиз Б. Новый язык телодвижений. Расширенная версия. М., 2008.
5. Старшенбаум Г.В. Тренинг навыков практического психолога: Интерактивный учебник: Игры, тесты, упражнения. 2-е изд. М., 2008.

**А.В. Чернышева**

## Деформация структуры социальной идентичности как фактор риска формирования алкогольной зависимости

В статье рассматриваются особенности деформации структуры социальной идентичности в качестве фактора риска формирования алкогольной зависимости на примере девушек, злоупотребляющих алкоголем. Также представлена программа коррекции социальной идентичности, ориентированная на лиц, находящихся на стадии предболезни.

**Ключевые слова:** социальная идентичность, алкогольная зависимость, фактор риска, коррекция социальной идентичности.

Алкогольная зависимость является одной из наиболее распространенных форм химической зависимости. В 2010 г. показатель учтенной распространенности алкоголизма в России составил около 1,5% общей численности населения. 40% всех взрослых, злоупотребляющих алкоголем и наркотиками, составляют женщины [4]. Данная проблема длительное время исследовалась в большей степени с медико-биологической точки зрения, как узко медицинская, психологических исследований в настоящее время недостаточно.

Алкоголизм – это прогрессивное заболевание, возникающее в результате систематического употребления алкоголя, характеризующееся патологическим влечением к алкоголю, приводящее к стойким соматоневрологическим расстройствам и психической деградации, нарушающее социальные отношения лица, страдающего этим заболеванием [5].

Термин «алкоголизм» имеет два основных смысла: это и болезнь индивида, связанная с его личными особенностями, и социальная патология, связанная с развитием общества в целом [3].

Развитию алкоголизма предшествует бытовое пьянство. Бытовое пьянство – эпизодическое или систематическое употребление либо злоупотребление алкоголем, при котором отсутствует патологическое влечение к алкоголю. Продолжительность периода бытового пьянства до появления симптомов алкоголизма от 1–2 до 15 лет и более [5].

Понятие болезни используется для характеристики состояний, которые уже не выглядят нормальными: изменения в самочувствии, боль,

дискомфорт; изменения в поведении по сравнению с нормальным, обычным поведением субъекта; изменения в работоспособности [5].

Развитие состояния алкогольной зависимости представляет собой движение по континууму от точки здоровья к точке болезни. На стадии предболезни (бытового пьянства) состояние человека характеризуется отсутствием психического и физического влечения к алкоголю, соматические и психические изменения наступают только в период опьянения.

Ряд авторов указывает на важную роль нарушения идентичности в формировании предрасположенности к алкогольной зависимости, нарушение идентичности также является неизбежным следствием алкоголизации [2]. Идентичность – это сложный феномен, «многослойная» психическая реальность, включающая различные уровни сознания, индивидуальные и коллективные, онтогенетические и социогенетические основания [6].

Социальная идентичность, являясь целостным образованием, выполняет адаптационную, ориентировочную, структурную, целевую и экстенциальную функции [2]. С помощью социальной идентичности субъект приспосабливается к новым социальным условиям, ищет свое место в социальном пространстве, придает структурность и упорядоченность собственному Я, строит модель своего поведения, осуществляет осмысление и прогнозирование собственной сущности.

Социальная идентичность активно конструируется субъектом, оказывающимся в ситуации пересмотра своего места в социальной среде в ходе взаимодействия, социального сравнения, и является когнитивно-мотивационным основанием восприятия индивидом новых социальных ценностей [3]. В этом плане способность человека быть активным деятелем своей жизни определяет его субъектность.

В нашей работе мы опираемся на структуру социальной идентичности на основе концептуальной модели Н.Л. Ивановой. Структура социальной идентичности представляет собой совокупность устойчивых связей между компонентами идентичности, которые обеспечивают ее целостность и тождественность самому себе. В нее включаются когнитивные (знания принадлежности к социальным общностям), а также мотивационно-ценностные компоненты, в которых проявляется единство активизирующего, оценочного, смыслового и регулирующего функционального значения идентичности. Идентичность – это не природное качество, оно развивается и формируется в процессе всей жизни человека [2].

В работах Дж. Марсиа дано описание четырех видов идентичности, свойственных подростковому и юношескому возрасту [1]. Марсиа в первую очередь выделяет «реализованную идентичность», когда подросток перешел критический период и становится способным оценивать

свои будущие выборы, решения, исходя из собственных представлений. Стадия «Мораторий» рассматривается как наиболее критический период формирования идентичности. Основным его содержанием является активная конфронтация с предлагаемым ему обществом спектром возможностей. Стадия «Диффузия» характеризуется практическим отсутствием у подростка предпочтения каких-либо половых, идеологических и профессиональных моделей поведения. И наконец, четвертый тип идентичности, который Дж. Марсиа описывает как «Предрешение», в этом случае подросток хоть и ориентирован на социальное самоопределение, но при этом руководствуется исключительно родительскими установками, становясь тем, кем хотят видеть его окружающие [1].

Подростковый возраст часто оказывается периодом начала употребления алкоголя. Как правило, часто причиной первой пробы алкоголя становится желание «быть в компании», интерес и желание не отрываться от сверстников. Частое употребление алкоголя становится основанием деформации структуры социальной идентичности, нарушения отношений с окружающими. Вместе с тем, нарушение социальной идентичности, изначальная несформированность целостного представления о себе, своих целях, ценностях и убеждениях, ощущение тревоги, беспомощности, страха становится одним из факторов риска в формировании химической зависимости. Происходит снижение адаптации, неспособность самостоятельно регулировать свою деятельность, появляется чрезмерная конформность и излишняя зависимость от мнения окружающих в оценке себя.

Исследование проводилось на базе Московского научно-практического центра наркологии Департамента здравоохранения г. Москвы. В исследовании приняли участие девушки в возрасте от 17 до 25 лет. Все испытуемые находились на стадии предболезни (бытовое пьянство) – 18 человек.

Для решения задач исследования мы использовали следующие методы.

1. Анализ продуктов деятельности (работа с медицинскими картами испытуемых).

2. Определение социальной идентичности: проективная методика «Кто Я»; «Личностная и социальная идентичность» В. Урбановича; тест-опросник самоотношения В.В. Столина, С.Р. Пантелеева.

3. Выявление уровня социально-психологической адаптации: методика социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда.

4. Обработка данных проводилась с помощью количественных методов; пакета STATISTICA 6.0; корреляционного анализа.

Полученные данные позволяют нам говорить о том, что у испытуемых обнаруживается внутренняя дезинтеграция в таких жизненных сферах,

как «Я и общество» – 3,17; «Моя работа, учеба» – 4,44; «Мое здоровье» – 4,67 и «Мой внутренний мир» – 5,39. В жизненной сфере «Я и общество» 66,67% человек отметили низкие значения, что показывает их неудовлетворенность своим социальным местом в обществе, неопределенность положения. Низкая удовлетворенность своим «внутренним миром» свидетельствует о дефиците внутренних ценностей.

В результате контент-анализа результатов проективной методики «Кто Я» обнаруживается кризис социальной идентичности у 44,44% испытуемых, который выражается в состоянии поиска и неопределенности, ответах, отражающих негативное отношение к себе, в прилагательных об отсутствии объективных представлений о себе, о своих способностях, использовании большого количества формальных описаний себя. Характерна оценка себя через амбивалентные или диффузные суждения.

Самоотношение в группе испытуемых, находящихся на стадии предболезни, имеет следующие особенности. В ходе экспериментального обследования получены низкие значения по шкалам: «самоуважение» (45,93%); «аутосимпатия» (40,17%); «самоуверенность» (48,78%); «самопоследовательность» (49,91%). Вместе с тем, характерны высокие показатели по таким шкалам, как «самоинтерес» – 87,7%, «самообвинение» – 62,98% и «ожидаемое отношение от других» – 58,65%.

Корреляционный анализ показал наличие значительных обратных связей в экспериментальной группе по таким параметрам, как «отношение других» и «самообвинение»; а также прямых умеренных связей между такими параметрами, как «моя работа» и «ожидаемое отношение от других»; «мое здоровье» и «самопоследовательность»; «общий уровень интеграции» и «моя семья», «мое здоровье», «я и общество»; «ожидаемое отношение от других» и «я и общество».

Полученные данные позволяют нам говорить о том, что у девушек, находящихся на стадии предболезни, увеличивается уровень самообвинения в случае негативного отношения к ним окружающих. Чем выше уровень самооценки удовлетворенности своим здоровьем, отношениями в семье, а также положением в обществе, тем выше общий уровень самооценки. Постоянное ожидание общественных оценок и мнения влияет на их удовлетворенность собственной работой или учебой, оказывается важной характеристикой при самооценке удовлетворенности своим положением в обществе.

Обращает на себя внимание снижение уровня социально-психологической адаптации (среднее значение в экспериментальной группе по данному критерию 43,46%). Высокие значения по шкалам: «уровень приня-

тия себя» – 69,03% и «уровень принятия других» – 69,91%. Отношение к окружающим оценивается как ценностное и уважительное, что, в свою очередь, свидетельствует о высокой значимости социального окружения. Незначительное стремление к доминированию (при уровне общей склонности доминировать 47,84%) показывает преобладание конформных качеств, желание быть в компании, но не в роли лидера, а больше занимать пассивную личностную позицию.

Таким образом, в процессе нашего исследования группы девушек, находящихся на стадии предболезни, мы выявили следующие характерные тенденции: внутренняя дезинтеграция в таких жизненных сферах, как «Моя работа, учеба», «Мой внутренний мир»; низкая удовлетворенность в сферах «Мое здоровье» и «Мой внутренний мир»; наличие индикаторов кризиса социальной идентичности: описание себя в негативных, формальных или амбивалентных высказываниях, наличие диффузных состояний, неопределенности и состояний поиска. Описанные особенности свидетельствуют о преобладании негативной социальной идентичности, что характеризует неадаптивное состояние девушек на стадии предболезни.

Наша программа коррекции социальной идентичности ориентирована на лиц, находящихся на стадии предболезни, и не относится к условно здоровым субъектам или лицам, имеющих сформированную алкогольную зависимость.

Программа развития социальной идентичности должна опираться на развитие целостного представления о себе и своих способностях. Данную программу необходимо проводить в групповых условиях, т.к. группа дает возможность получения обратной связи и поддержки от людей, имеющих общие проблемы. В процессе прохождения групповых занятий участник группы может овладеть конструктивными навыками и способностями решения задач и проблем в следующих областях: психологическая адаптация к условиям среды; развитие творческой активности и самовыражения; коммуникация (межличностные и социальные отношения); социальная успешность; прояснение собственных потребностей, ценностей, позиций.

Каждое занятие включает в себя два блока: информационный – раскрытие содержания знаний и навыков, которые стремится донести ведущий до участников; развивающий – формирование и закрепление эффективных навыков в конкретных ситуациях на занятии и перенос их на повседневную жизнь участников.

Рекомендуется в программе применять методы саморегуляции и естественной регуляции. Они являются наиболее доступными в качестве

профилактических мер. Саморегуляция – это управление своим психоэмоциональным состоянием, достигаемое путем воздействия человека на самого себя с помощью слов, мысленных образов, управления мышечным тонусом и дыханием.

Принципы построения программы:

1) применение разнообразных методов (ролевые игры, психогимнастика, рисуночные методы, элементы групповой дискуссии, техника и приемы саморегуляции);

2) создание условий доверительной обстановки, принятие ответственности участниками за себя и за других, оказание поддержки участникам, взаимодействие перед действием;

3) обсуждение происходящих изменений;

4) добровольное участие в программе и конфиденциальность полученных сведений.

Принципы реализации программы:

1) принцип активности участников (члены группы постоянно вовлекаются в различные действия – игры, дискуссии, упражнения, а также целенаправленно наблюдают и анализируют действия других участников);

2) принцип исследовательской позиции участников (члены группы сами решают коммуникативные проблемы, а тренер лишь побуждает их к поиску ответов на возникающие вопросы);

3) принцип объективации поведения (поведение участников группы переводится с импульсивного уровня на объективный; при этом средством объективации является обратная связь, которая подается с помощью других участников группы, сообщающих свое отношение к происходящему);

4) принцип партнерского общения (взаимодействие в группе строится с учетом интересов всех участников, признания ценности личности каждого из них, равенства их позиций, а также соучастия, сопереживания, принятия друг друга);

5) принцип «здесь и теперь» (члены группы фокусируют свое внимание на сиюминутных действиях и переживаниях и не апеллируют к прошлому опыту);

6) принцип конфиденциальности («психологическая закрытость» группы уменьшает риск психических травм участников).

В психологической программе развития социальной идентичности необходимо повышать уровень осознания, понимания и оценки жизненных событий; развивать ресурсы личности и навыки стресс-преодолевающего поведения, формировать стратегии эффективного поведения и понимания себя как личности.



## Библиографический список

1. Андреева Г.М. Психология социального познания. М., 2000.
2. Иванова Н.Л., Румянцева Т.В. Социальная идентичность: теория и практика. М., 2009.
3. Короленко Ц.П., Дмитриева Н.В., Загоруйко Е.Н. Идентичность. Развитие. Перенасыщенность. Бегство: Монография. Новосибирск, 2007.
4. Кошкина Е.А. Распространенность злоупотребления психоактивными веществами и его последствия // Всероссийская научно-практическая конференция «Совершенствование организации и оказания наркологической помощи населению». М., 2011.
5. Погосов А.В. Проблемы наркологии (лекционный курс). Курск, 2004.
6. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: структура, генезис и условия становления: Автореф. дис. д-ра психол. наук. М., 2001.

**Бартош Дана Казимировна** – доктор педагогических наук, доцент; заведующая кафедрой немецкого языка и современных технологий обучения, Московский городской педагогический университет. E-mail: bartosch@inbox.ru.

**Бедина Анна Федоровна** – аспирант кафедры художественного образования, МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: artfakmggu@mail.ru.

**Варенина Людмила Петровна** – кандидат филологических наук, доцент; заведующий кафедрой иностранных языков, Московский финансово-промышленный университет «Синергия». E-mail: luvaren@starlink.ru.

**Вербицкий Андрей Александрович** – доктор педагогических наук, кандидат психологических наук, член-корреспондент РАО; заведующий кафедрой социальной и педагогической психологии, МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: abcd75@mail.ru.

**Галустов Амбарцум Робертович** – кандидат педагогических наук; ректор, Армавирская государственная педагогическая академия. E-mail: rektoragpu@mail.ru.

**Герашенко Татьяна Борисовна** – кандидат филологических наук, доцент; доцент кафедры немецкого языка и современных технологий обучения, Московский городской педагогический университет. E-mail: tatjana\_gera@mail.ru.

**Дурнева Елена Евгеньевна** – кандидат педагогических наук; директор Научно-образовательного центра «Контекстно-компетентностные технологии в профессиональном образовании», МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: durnevaelena@mail.ru.

**Марченко Алла Александровна** – кандидат педагогических наук, доцент; доцент кафедры географии, МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: geoalla@bk.ru.

**Мосина Вера Романовна** – кандидат педагогических наук, профессор; заведующий кафедрой художественного образования, МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: mosinavera@mail.ru.

**Новикова Ирина Маратовна** – кандидат педагогических наук; доцент кафедры специальной педагогики и специальной психологии, МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: irmano@yandex.ru.

**Оксюта Алина Алексеевна** – соискатель кафедры практической психологии Воронежского государственного педагогического университета; ассистент кафедры иностранных языков, Воронежский государственный университет инженерных технологий. E-mail: alinaox@yandex.ru.

**Олейникова Ольга Николаевна** – доктор педагогических наук; директор Национального офиса Темпус в РФ. E-mail: office@tempus-russia.ru

**Путилина Надежда Валерьевна** – кандидат педагогических наук, доцент; доцент кафедры педагогики и психологии, МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: putilinan@rambler.ru.

**Радченко Алина Фёдоровна** – кандидат политических наук, докторант кафедры национальных и федеративных отношений Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ; руководитель аппарата Общественной палаты РФ. E-mail: aina\_rg@mail.ru.

**Стрельцова Анна Сергеевна** – аспирант кафедры культурологии и методологии музыкального образования МГГУ им. М.А. Шолохова; ассистент кафедры хорового дирижирования, МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: an.streltsowa2010@yandex.ru.

**Толстикова Светлана Николаевна** – кандидат психологических наук, доцент; доцент кафедры психологии, Московский гуманитарный педагогический институт. E-mail: s.tolstikova@rambler.ru.

**Ширяева Наталья Станиславовна** – кандидат педагогических наук, докторант Вятского государственного гуманитарного университета, доцент; доцент кафедры искусства, Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов. E-mail: tsn.oldv@mail.ru.

**Яфаева Венера Гавазовна** – кандидат педагогических наук, доцент; доцент кафедры дошкольного и предшкольного образования, Институт развития образования Республики Башкортостан, г. Уфа. E-mail: yafaeva.venera@yandex.ru.

**D. Bartosh, T. Gerashchenko**

The role of representative student's personality system in foreign language audio texts perception

The article deals with the perception of student learning and comprehension of foreign languages audio texts with regard to their psycho-physiological characteristics. The authors have proposed a system of exercises that contribute to forming a successful listening and verbal skills of students in foreign language.

**Key words:** listening, representative system, methods of working with audio texts, speech activity.

**A. Chernysheva**

Deformation of structure of social identity as a risk factor for the formation of alcohol addiction

In this article we consider the peculiarities of the deformation of structure of social identity as a risk factor for the formation of alcohol addiction on the example of women who are alcohol addicted. There is presented a program of correction of social identity for those who are close to the addiction stage.

**Key words:** society identity, alcohol addiction, risk factor, correction of social identity.

**E. Durneva**

Training-methodological complex of educational module of a context-competence type

The article presents technology of designing training-methodological complex of context-competence modules. The author shows the importance of use of the matrix of agreement of competences, functions of goals of professional activity as an important tool of context-competence approach realization. Forms and means of learning the educational modules are presented.

**Key words:** third generation educational standards, theory of context leaning, competence model of a graduate, training-methodological complex, educational module, basic educational module.

### **A. Galustov**

Pedagogical basis of formation of student's readiness for self education

This article focuses on the methods of organization and carrying out formative experiment to identify the pedagogical basis for the formation of student's readiness for self-education.

**Key words:** readiness to self education, the essence of self-education activities, self esteem, diagnostic monitoring, reflection, reflexive management, the need for self-knowledge, tolerance, self-educational activities.

### **A. Marchenko**

The importance of excursion-tourist practice in the formation of student's professional ecological culture

The author suggests a model and methodology of excursion-tourist practice that form professional ecological culture of future teachers and enable them with skills of organizing the same kind of extra-curricular work with school pupils.

**Key words:** education, ecological culture, excursion-tourist practice, student.

### **V. Mosina, A. Bedina**

Valuer as an educational tool of of realistic painting of pupils in art schools

The article presents the analysis of educational and learning materials that promote realization of studying valeur in the framework of educational-creative process on the example of still-life genre.

**Key words:** valeur, valeur as an expressive means, still-life, children art school.

### **I. Novikova**

Pedagogical conditions of formation of concepts of healthy way of life of preschool children with developmental features

Forming the conceptions of healthy way of life of children with developmental features promotes their adaptation to conditions of the

environment, keeping and strengthening their health and also answering many social questions. The author considers the concepts of preschool children's healthy way of life as a particular, specific new formation of personality, which promotes forming deliberate value relation with caring for their health; understanding of correlation between health condition and the way of life; using skills of keeping good health in independent activity.

**Key words:** children with developmental features, healthy way of life, special pedagogical conditions.

### **O. Oleynikova**

Contemporary Approaches  
to Managing Quality  
in Higher Education

The article looks into issues of quality in higher education, as well as into policy and methodological documents developed and adopted internationally and in Europe in the sphere of quality assurance. Detailed analysis is performed of the principles and provisions of the Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area.

Also the issue of quality management is examined that envisages integration of such tools as the legal framework; aims and objectives of the curriculum; competence-based standards and teaching and learning materials; qualified staff; system of collection and analysis of data, orientation towards samples of best home and international practice.

**Key words:** quality of education, quality assurance, quality management, the Bologna Process, modernization of higher education, competitiveness of Russia's higher education, Standards and Guidelines for Quality Assurance in the EHEA, quality cycle.

### **A. Oksyuta**

The role of non-verbal means  
in interpersonal communication

The basic elements of nonverbal behaviour are various movements and attributes of a person's appearance. They are closely related to dynamics of psychological state changes of an individual. Formation of these skills and acquired habits are important for professional training of specialists of the "person-to-person" sphere.

**Key words:** nonverbal behaviour, appearance, mimics, speech, voice.

### **N. Putilina**

Modernization of higher school in the strategic unity of its professional and culture-reproducing functions

The article is devoted to the issues of higher professional education reform and the need for provision of its main functions such as professional-personnel function that provides training of specialists for the developing social production, and culture-reproducing function that provides training of the intellectual and spiritual elite of the society.

**Key words:** higher professional education, reformation of higher professional education, professional training in higher school, sociocultural functions of higher school.

### **A. Radchenko**

Prospects for changing the paradigm of education

This article analyzes the need for a review of contemporary Russian paradigm of education, taking into account international specifics. The author notes that in the modern development of the society now existing class-lesson system, organized by subject and discipline, becomes uncompetitive. We need a shift to the subject of education in the orientation, the transition from learning to acquiring skills and competency development. We need a change of structure, which is now built into the very depths of education, from kindergarten.

The author also notes the need to review existing assessments of individual student toward a set of personal achievements; today the process is paid insufficient attention. It is necessary to form a variety of incentives to learning, including the cultivation of independent and responsible choice of child academic disciplines, educational facilities, methods of obtaining knowledge and partner communication.

**Key words:** education policy, education technology, educational and training environments, distance education.

### **N. Shiryaeva**

Valeological use of potential experience of national pedagogy while studying national creativity

The article analyses pedagogical techniques of studying folklore that is based on the valeological potential of experience of national pedagogy.

**Key words:** experience of national pedagogy, valeological potential of national creativity, lesson of national creativity, ethnopedagogical technologies.

**A. Streltsowa**

## Conditions for Development of the Moscow Synodal School

The article shows the conditions for the development of church music in Russia on the example of the Moscow Synodal School. Urgent problems of musical education and spiritual and ethical enlightenment (which are viewed as interrelated) are discussed. Historical origins of Old Russian music are viewed as a source of musical and educational revival.

**Key words:** music pedagogy, Moscow Synodal School, church singing, Old Russian music, spiritual enlightenment.

**S. Tolstikova**

## Interethnic conflicts and their prevention in the student environment

In the article the analysis of research of emergence of interethnic intensity and possible ways of its decrease in the youth environment is carried out. The characteristic of the arising conflicts is given, the technique of detection of tolerance and an intolerance of the students entering interethnic interaction in educational group is offered, recommendations about prevention of stressful situations in the educational space are made.

**Key words:** tolerance, intolerance, interethnic interaction, conflict, student environment.

**L. Varenina**Effectiveness of blended learning  
in foreign language teaching at university

Teaching foreign languages by “blended learning” helps to extend classroom hours and to motivate students giving them different assignments through using internet sources such as Pod Casts , video materials and others. World Wide Web has already become social and information environment and it is turning now into the global education environment.

**Key words:** blended learning, ICT, e-learning, educational resources, open educational resource, educational content.

**A. Verbitsky**

## Problematic issues in competence approach realization

The article highlights the necessity of using psychological-pedagogical theory as a basis for reformation of education from the competence point of



view. The author enumerates requirements for such theory as well as principles of the theory of context education as a conceptual basis of competence approach realization. The concept of designing basic educational programs of the context-competence type is provided.

**Key words:** competence approach, conceptual basis of reformation of education, theory of context education, invariant of competence, concept of designing educational programs.

## V. Yafaeva

Conceptual-integrative model of formation  
of professional competence of teachers  
in intellectual development of children

The paper presents scientific and methodological basis of the integrative conceptual model of the formation of professional competence of teachers of preschool educational institutions in the field of intellectual development of children. This model reflects the structure of the educational process, including related components: the target, functionally meaningful, criteria and diagnostic and procedural technology. The relevance of this model of professional competence is determined by social inquiry to ensure the quality of preschool education in the intellectual development of preschoolers.

**Key words:** professional competence, professional competence of preschool education establishment teacher in the sphere of children intellectual development.

Статья принимается одним файлом, названным фамилией автора (соавторов) в формате Word.

На первой странице указываются сведения об авторе: фамилия, имя, отчество (полностью); ученая степень, звание (если имеются); место учебы или соискательства (полное название в именительном падеже); должность; место работы; контактный телефон (мобильный, в журнале не публикуется, необходим для связи редакции с автором); E-mail.

Затем следует заглавие, аннотация статьи (8–10 строк) и ключевые слова (не более 10).

Резюме на английском языке должно включать: название статьи; фамилию, инициалы автора(ов); аннотацию, ключевые слова.

Объем статей не должен превышать 30 000 знаков, включая пробелы (т.е. 16 типовых машинописных страниц), а объем рецензии или отзыва на книгу – 3 страниц. Помимо бумажного, необходимо представить электронный вариант:

- редактор Microsoft Word;
- шрифт Times New Roman;
- формат А4, кегль 14 обычный – без уплотнения;
- чертежи, графики, диаграммы, схемы должны быть выполнены с учетом возможностей черно-белой печати (четко, без мелких деталей, недопустимо использование фона, полутонов, цветных элементов);
- текст без переносов;
- межстрочный интервал – полуторный (компьютерный);
- выравнивание – по ширине;
- поля – верхнее, нижнее, правое, левое – не менее 2,5 см;
- номера страниц – внизу посередине, на первой странице номер не указывать;
- абзацный отступ – 1,25 см;

- ссылки на литературу приводятся непосредственно после фрагмента, требующего ссылки на источник, в квадратных скобках, при цитировании необходимо указывать номер страницы;
- библиографический список располагается в конце текста (входит в общий объем статьи и формируется по алфавиту, сначала идет литература на русском языке, затем – на иностранном).

К предлагаемым для публикации статьям прилагается отзыв научного руководителя и рекомендация кафедры, где выполнена работа. Редакционная коллегия проводит независимое рецензирование.

Автор гарантирует соответствие содержания файла на электронном носителе бумажному варианту.

#### **Контактная информация**

Редакция расположена по адресу:  
109240, Москва, ул. Верхняя Радищевская, д. 16–18, комн. 223.

Тел.: (495) 647-4477, доб. 11-351 – главный редактор РИЦ Алексеева Алла Александровна, редактор Козаренко Лика Александровна.

E-mail: [izdat\\_mgoru@mail.ru](mailto:izdat_mgoru@mail.ru).

Издание  
подготовили  
к печати  
сотрудники  
редакционно-  
издательского  
центра  
Редактор –  
*А. А. Козаренко*  
Корректор –  
*А. А. Алексеева*  
Обложка, макет,  
компьютерная  
верстка  
*М. В. Кантакузен*

ВЕСТНИК  
МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО  
ГУМАНИТАРНОГО УНИВЕРСИТЕТА  
им. М. А. ШОЛОХОВА

2012.2

Электронная версия журнала: [www.mgoru.ru](http://www.mgoru.ru)

Сдано в набор 01.06.2012 г.  
Подписано в печать 08.06.2012 г.  
Формат 60×90 1/16. Гарнитура «Times New Roman».  
Объем 7,5 п. л.  
Тираж 100 экз. Заказ № \_\_\_\_\_  
Отпечатано с оригинал-макета заказчика  
в типографии ФГНУ «Росинформагротех»,  
141261, Московская обл., пос. Правдинский, ул. Лесная, д. 60.