
Научный журнал

№ 1(2), 2011

Журнал зарегистрирован
Федеральной службой по
надзору в сфере связи,
информационных
технологий и массовых
коммуникаций
7 мая 2010 г.

Свидетельство регистрации
ПИ № ФС77-39787

Учредитель:
Научно-исследовательский
институт
педагогике и психологии

Главный редактор
М.В. Волкова

Редактор-корректор
О.Н. Лукашѐва

Ответственный за выпуск
А.Н. Гаврилова

Адрес редакции:
428018, г. Чебоксары,
ул. Нижегородская, 4

Телефон
(8352)22-04-89

Е-mail:
nii21@mail.ru

Электронная версия
журнала на сайте:
www.nii21.ucoz.ru

Научный ПОТЕНЦИАЛ

ISSN 2218-7774

- Гаркуша Н.А.* Проблема межкультурных несовпадений при сопоставлении иной культуры со своей родной..... 3
- Горшкова Н.Э.* Функциональная характеристика городских языков (на материале берлинского городского языка)..... 7
- Лимаренко И.К.* Динамический подход к анализу социальных циклов: портреты эпох..... 12
- Биджосов М.М., Хирсанова Е.Г.* К вопросу о готовности специалистов в области физической культуры и спорта к организации военно-патриотического воспитания молодежи... 18
- Булгакова Н.С.* Технологии проблемного обучения на уроках ИЗО..... 25
- Гарафутдинова И.Ф.* Интерпретация понятий «семья», «молодежь», «игровые технологии» в контексте основных тенденций эволюции семьи как социального института..... 30
- Гуничева Е.Л., Павлов И.В., Павлов В.И.* Формирование лидерских качеств у студентов вуза как социальная и педагогическая проблема..... 35
- Егорова В.М., Хирсанова Е.Г.* Поликультурное воспитание детей в структуре профессиональной деятельности педагогов дошкольных образовательных учреждений..... 48
- Земляков А.Е.* Проектирование учителем идеального образа своего ученика..... 54
- Казаков А.В., Казакова И.А.* К вопросу о формировании профессиональной компетенции у будущих учителей технологии и предпринимательства..... 61
- Краснов Б.В., Хирсанова Е.Г.* Добровольческая деятельность в структуре профессиональной подготовки учащейся молодежи... 65
- Леонтьева Т.В.* Межпредметные связи при изучении народной музыки подростками..... 70
- Нестерова Ж.Р.* Психологический тренинг как метод развития творческих способностей у детей..... 78
- Николаева Л.В.* Информационно-образовательная среда как средство дистанционного обучения..... 81
- Павлов В.И.* Педагогическая подготовка будущего учителя к профессиональной деятельности..... 85
- Павлов В.И., Карасева М.А.* Ценностно-смысловой компонент здорового и нездорового стиля жизни растущей личности..... 90
- Павлова И.И.* Технологии проекта в учебном процессе общеобразовательной школы..... 94
- Тафаев Г.И.* Классификация произведений художественной литературы для уроков истории и культуры родного края..... 96
- Коломиец П.В., Горбачев Е.А.* Скорость распространения пламени в поршневом двигателе с искровым зажиганием..... 101

№ 1(2), 2011

Научный потенциал

Научный журнал

Редакционно-издательский совет:

Г.Н. Григорьев – доктор педагогических наук, профессор
И.В. Павлов – доктор педагогических наук, профессор
Л.Ю. Сироткин – доктор педагогических наук, профессор
Е.Г. Хрисанова – доктор педагогических наук, профессор
И.Е. Илларионов – доктор технических наук, профессор
Т.С. Сергеев – доктор исторических наук, профессор
М.В. Волкова – кандидат педагогических наук, доцент
Л.А. Краснова – кандидат педагогических наук, доцент
В.И. Павлов – кандидат педагогических наук, доцент
А.В. Степанова – кандидат филологических наук

ISSN 2218-7774

Точка зрения редакции может не совпадать с мнениями
авторов публикуемых материалов.

Ответственность за достоверность фактов несут авторы публикуемых материалов.

Присланные рукописи не возвращаются.
Авторское вознаграждение не выплачивается.

Редакция оставляет за собой право изменять заголовки, сокращать тексты статей и
вносить в них необходимую стилистическую правку без согласования с авторами.

Перепечатка материалов, а также их использование в любой форме, в том числе и в элек-
тронных СМИ, допускается только с письменного согласия редакции.

При цитировании ссылка на журнал «Научный потенциал» обязательна.

Периодичность – 4 раза в год.

Формат 60 × 84/4
Бумага офсетная
Усл.-печ. л. 8,63
Тираж 500 экз.

Подписано в печать 15.06.2011 г.
Отпечатано в издательстве
НИИ педагогики и психологии

ВОПРОСЫ ЯЗЫКОЗНАНИЯ

ПРОБЛЕМА МЕЖКУЛЬТУРНЫХ НЕСОВПАДЕНИЙ ПРИ СОПОСТАВЛЕНИИ ИНОЙ КУЛЬТУРЫ СО СВОЕЙ РОДНОЙ

Н.А. Гаркуша

В статье рассматривается проблема межкультурных несовпадений при сопоставлении иной культуры со своей родной. Главное внимание обращено на особенности различных культур, традиций, обычаев, уклада жизни этноса или этнической группы. В статье приведены примеры значительных отличий в ценностных идеалах, жизненных приоритетах, социокультурных предпочтениях и языковых особенностях, обусловленных спецификой мест проживания, климатическими различиями, лингвокультурологическими традициями.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, лингвистика, язык, культура, лингвокультурология.

Проблема межкультурных несовпадений является центральным вопросом лингвокультурологии, изучающей предмет и явления, уникальные для отдельной культуры (например, *pudding, ale, grog* – в английской культуре; *сбитень, ботвинья, винегрет, самогон, квас* – в русской культуре).

Характер концептуализации мира во многом зависит от каждого конкретного языка, который предопределяет процессы мышления; именно язык придает всем членам одного языкового сообщества единообразие мышления [2].

Расхождение в языковом мышлении проявляется в избыточности и/или недостаточности форм выражения одного и того же понятия в двух разных языках. Например, кроме точных эквивалентов, в русском и английском языках существуют языковые знаки близкие, похожие или способные описать переводимое явление. Например, рус. *обед* чаще переводится как англ. *lunch*, хотя под обедом русские люди обычно подразумевают набор из нескольких блюд, в том числе и первое (суп,

борщ, щи и пр.), тогда как в сознании жителей США слово *lunch* вызывает образы сэндвича с чашкой кофе или колы.

Язык не просто отражает мир человека и его культуру. Важнейшая функция языка заключается в том, что он хранит культуру и передает ее из поколения в поколение. Именно поэтому язык играет столь значительную, чтобы не сказать решающую, роль в формировании личности, национального характера, этнической общности, народа, нации [3].

Язык, как зеркало, отражает важнейшую сторону социального и культурного устройства общества и, как копилка и сокровищница сохраняет её.

Язык, выступая своеобразнейшей частью национальной культуры, концептуализирует и отражает все её элементы, косвенно репрезентируя национальные формы жизни народа и его психологию [1].

Таким образом, язык не только отражает культуру своего народа, особенности социального устройства общества, менталитет, мировоззрение и многое, многое другое, но и хранит накопленный им со-

циокультурный пласт, использование которого служит важнейшим и эффективным способом формирования следующих поколений, то есть инструментом культуры.

Однако язык – это не склад, в котором хранятся вышедшие из употребления слова-понятия. В идиоматических выражениях, действительно, сохраняются «мертвые», давно вышедшие из употребления слова, вроде *зги* (*ни зги не видно*) или *баклуши* (*бить баклуши*), но это те самые исключения, которые подтверждают правила.

Язык – живой, непрерывно функционирующий и непрерывно изменяющийся организм. Метафора «живые и мертвые языки» отнюдь не случайна. Все языки когда-то родились, и одни из них умерли давно, некоторые недавно, а некоторые умирают сейчас. С народом исчезает и его культура, а без культуры, без ее движения и развития язык тоже перестает жить и становится мертвым, хранящимся в письменных памятниках.

Итак, язык, будучи одним из видов человеческой деятельности, оказывается неотъемлемой частью культуры. «Язык – мощное общественное орудие, формирующее людской поток в этнос, образующий нацию через хранение и передачу культуры, традиций, общественного самосознания данного речевого коллектива» [7].

Очень тщательно выявляются особенности различных культур в основном с той целью, чтобы как можно лучше «подстроиться» под собеседника по межкультурной коммуникации. Именно поэтому сейчас разработаны и написаны всевозможные инструкции, правила о том, как общаться с русскими, с японцами, французами и т.п.

Некоторые рекомендации о правилах общения, принятых в той или иной культуре нужны также и для того, чтобы лучше понимать своего собеседника по межкультурной коммуникации.

Интересно отметить тот факт, что мало кто из авторов, работающих с проблемами межкультурной коммуникации и проблемами обучения ей, исследуют вопрос о языке, на котором проходит межкультурное общение.

Межкультурная коммуникация – это общение людей, принадлежащих к различным культурам и, следовательно, говорящих на разных языках. Из этого вытекает вопрос: на каком языке реализуется коммуникация [5]?

Если собеседники не владеют общим языком, то реальная межкультурная коммуникация осуществляется только с помощью специалиста по межкультурной коммуникации – переводчика, который адаптирует их общение, обеспечивает взаимопонимание и снимает межкультурные сложности.

Однако приведенный выше пример мало изучен в специальной литературе. Всегда подразумевается, что именно российский партнер по межкультурной коммуникации при общении со своим зарубежным коллегой (другом, партнёром, прохожим, знакомым) пользуется иностранным языком. И, именно, он должен быть подготовлен к возможной межкультурной коммуникации, т.е. должен быть наделен иноязычной коммуникативной компетенцией, социокультурной компетенцией и целым набором других составляющих коммуникативной компетенции.

Партнеру по межкультурной коммуникации, если он является носителем языка, на котором она реализуется, не нужна дополнительная подготовка к потенциальной межкультурной коммуникации.

В таком случае у нас появляется одностороннее коммуникативное движение, хотя, как известно, межкультурная коммуникация представляет собой речевое взаимодействие, т.е. это движение собеседников навстречу друг другу.

Никто не оспаривает тот факт, что национально-этнические, ментальные и

другие ценности партнеров по межкультурной коммуникации играют существенную роль в общении, но они не должны потеряться в процессе межкультурной коммуникации [6].

Российское общество характеризуется общим российским менталитетом, вместе с тем каждый представитель более чем ста этносов имеет исключительно свои этнические ценности и приоритеты, составляющие основы национально-этнического менталитета.

Даже в рамках моноэтнической и монокультурной среды можно найти значительные отличия в ценностных идеалах, жизненных приоритетах, социокультурных предпочтениях и языковых особенностях, обусловленных спецификой мест проживания, климатическими различиями, лингвокультурологическими традициями.

Показательные примеры:

– для обуви называемой в средней полосе России *галошами*, в Сибири существует специальный термин: *чуни*;

– *плетень* на юге России – *забор* в Сибири;

– *утирка* на юге России – *полотенце*;

– *баллон огурцов* на юге России – *банка огурцов* в Сибири;

– *батон колбасы* – *палка колбасы*;

– *веник, метла* в средней полосе России – *голик* в Сибири;

– *валенки* в средней полосе России – *нимы* в Сибири;

В сельском социокультурном ареале *лыва* обозначает в городе *лужу*, также как в Сибирском селе *чернак* обозначает *ковшик* в городе.

Приведенных примеров достаточно, чтобы убедиться в существовании локальных культурных фактов в монокультурной (моноэтнической) среде.

Можно сделать вывод, что такие несовпадения определяются менталитетом, который формируется под сильным влиянием культуры, традиций, обычаев, уклада жизни этноса или этнической группы. Интегрально понимаемый мен-

талитет представителей той или иной культуры нам представляется состоящим, по крайней мере, из трех компонентов: а) интегрального; б) регионального; в) собственно этнического, каждый из которых реализуется в процессе подлинной межкультурной коммуникации.

Разница между отдельными культурами, народами, племенами, социальными группами носит порой существенный характер. На наш взгляд, продуктивной является идея, состоящая в выделении более специфичных и более универсальных фрагментов бытия, получающих отражение в языке. История народов, условия их проживания, их верования, традиции, особенности быта отличаются большим своеобразием.

Становясь участниками любого вида межкультурных контактов, люди взаимодействуют с представителями других культур, зачастую существенно отличающихся друг от друга. Отличия в языках, национальной кухне, одежде, нормах общественного поведения, отношении к выполняемой работе зачастую делают эти контакты трудными и даже невозможными. Но это лишь частные проблемы межкультурных контактов. Основные причины их неудач лежат за пределами очевидных различий. Они – в различиях в мироощущении, то есть ином отношении к миру и к другим людям. Главное препятствие, мешающее успешному решению этой проблемы, состоит в том, что мы воспринимаем другие культуры через призму своей культуры, поэтому наши наблюдения и заключения ограничены ее рамками. С большим трудом мы понимаем значения слов, поступков, действий, которые не характерны для нас самих. Наш этноцентризм не только мешает межкультурной коммуникации, но его еще и трудно распознать, так как это бессознательный процесс [4].

Отсюда напрашивается вывод, что эффективная межкультурная коммуникация не может возникнуть сама по себе, ей необходимо целенаправленно учиты-

ся, преодолевая разного рода межкультурные несоответствия, во-первых, исследуя корни, проявления, формы, виды, развитие культур разных народов и их контактов и, во-вторых, обучая людей терпимости, уважению и пониманию других культур.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Брунова Е.Г.* О пространственном аспекте познания в мифопоэтической традиции // Вестник Тюменского государственного университета. – 2006. – № 4. – С. 112.

2. *Вайсгербер Л.* Лингвистическая концепция Лео Вайсгербера. – Кемерово: Графика, 2004. – 212 с.

3. *Верещагин Е.М., Костомаров В.Г.* Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – М.: Русский язык, 1990. – 246 с.

4. *Грушевицкая Т.Г., Попков В.Д., Садохин А.П.* Основы межкультурной коммуникации / Под ред. Садохина А.П. – М.: ЮНИТИ – ДАНА, 2002. – 352 с.

5. *Нерознак В.П.* 1998. Язык и интеллект. – М.: Прогресс, 1998. – 85 с.

6. *Сепир Э.* Коммуникация // Избранные труды по языкознанию и культурологии. М.: Просвещение, 1993. – 211 с.

7. *Тер-Минасова С.Г.* Язык и межкультурная коммуникация. – М.: Просвещение, 2000. – 624 с.

ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ГОРОДСКИХ ЯЗЫКОВ (на материале берлинского городского языка)

Н.Э. Горшкова

Настоящая статья посвящена описанию особенностей функционирования городского языка в речи (устной и письменной). Исследование проводилось на материале берлинской городской языковой разновидности. Материал для функционального анализа составили современные тексты (1990-2008 гг.) разных жанров, в которых обнаруживаются языковые особенности берлинского городского языка. По результатам проведенного исследования представляется возможным выделить определенные тенденции в употреблении форм обиходно-разговорного берлинского языка.

Ключевые слова: городской язык, урбанолект, обиходно-разговорный язык, регионализм, стилистические функции.

В германистике неоднократно подчеркивалась необходимость изучения различных наддиалектных форм языка, занимающих промежуточное положение между поллярными формами существования языка – территориальными диалектами и литературным языком. К числу таких наддиалектных форм языка относятся и городские языки (урбанолекты). Языковые формы, существующие в крупных городах Германии, с одной стороны, способствуют сохранению языкового своеобразия на диалектной основе, а с другой, обеспечивают распространение таких языковых явлений за узкорегиональные рамки. В городских языках происходит нивелирование более характерных, но менее устойчивых диалектных признаков и сохранение наиболее стабильных, но менее специфических диалектных признаков. Важность и актуальность изучения берлинского городского языка объясняется тем, что городской язык Берлина оказывает существенное влияние на обиходно-разговорные языки окружающих территорий. Лексические единицы берлинского урбанолекта пополняли и продолжают пополнять на современном этапе развития обиходно-разговорные

языки окружающих город территорий, общенациональный обиходно-разговорный пласт лексики, обиходно-разговорные языки других национальных вариантов современного немецкого языка.

Берлинский обиходно-разговорный язык (Berlinisch, Berliner Umgangssprache) является, по мнению Ю. Бенекке, главным детерминантом / ядром городского языка Берлина (Hauptdeterminante der Stadtsprache Berlin) [2]. В этом ядре сконцентрированы типичные для города коммуникативно-языковые характеристики. Престижное положение берлинской языковой разновидности, обусловленное статусом города-столицы, позволяет данной языковой разновидности оказывать сильное влияние на носителей других вариантов и языковых разновидностей и принуждает их в определенных социальных и ситуативных условиях принимать во внимание, и, в конечном итоге, употреблять в большем или меньшем объеме берлинизмы.

Берлинский обиходно-разговорный язык используется преимущественно в неофициальных или полуофициальных ситуациях (в семейном кругу, в общении с друзьями), когда коммуницирующие участники находятся в доверительных отношениях, социально равноправны. В усло-

виях официальной коммуникации преимущество отдается литературному языку и областному обиходно-разговорному языку.

Однако берлинский городской язык, а именно, его составляющая берлинский обиходно-разговорный язык, является вполне употребительной языковой формой. Обратимся к функционированию берлинского городского языка в текстах. Термин «текст» нами понимается в новой трактовке, в соответствии с которой разграничение письменный \ устный текст не играет роли.

Территориально маркированные языковые элементы могут выполнять в устной и письменной речи различные стилистические функции. Авторы работы «*Stilistik der deutschen Gegenwartssprache*» выделяют следующие основные стилистические функции регионализмов: 1) функция создания/передачи локального колорита (*die Zeichnung des Lokalkolorits*); 2) функция создания портрета персонажа (*für das literarische Sprachporträt*); 3) функция поддержания размера стиха и рифмы (*Reim und Vermaß*); 4) функция передачи экспрессии (*zur Erzeugung von Expressivität*); 5) в прессе и публицистике – функция создания доверительной атмосферы, атмосферы социальной близости к адресату (*eine Beziehung der Vertraulichkeit, der «sozialen Nähe» zum Adressaten*) [3, с. 101].

В ходе проведенного исследования наше внимание было сосредоточено на следующих вопросах: 1) в какой мере берлинский обиходно-разговорный язык представлен в текстах, относящихся к различным функциональным стилям, 2) какие стилистические функции выполняет данная языковая разновидность в анализируемых текстах.

Анализ текстов осуществлялся по следующей схеме:

1. фонетические особенности берлинского городского языка;
2. грамматические особенности урбанолекта;
3. лексические особенности урбанолекта;
4. анализ стилистических функций городского языка.

Фонетические особенности берлинского урбанолекта в текстах отражены в графическом облике слова и заключаются в несоответствии орфографическим нормам литературного языка. Грамматические особенности берлинского городского языка в анализируемых текстах проявляются в несоответствии грамматическим правилам языкового стандарта на уровне морфологии и синтаксиса. Лексические особенности берлинской языковой разновидности заключаются в использовании лексических единиц / лексических значений, относящихся к словарю берлинского городского языка и зафиксированных в лексикографических источниках.

В результате проведенного исследования был проанализирован ряд тестов (литературные, публицистические, рекламные тексты, шутливые выражения и анекдоты, транскрипты интервью). Основным критерием отбора тестов послужило наличие / отсутствие в них проявлений берлинской городской языковой разновидности. На основании анализа языкового материала были сделаны следующие выводы.

Как правило, использование городского обиходно-разговорного языка в литературных текстах подчинено определенной цели (передача колорита города, характеристика действующего лица, передача эмоций и т.п.). Интенсивность употребления берлинского городского языка в литературных произведениях напрямую зависит от целей, которые перед собой ставит автор, и от степени владения им самим берлинским урбанолектом. В соответствии с поставленными целями выбранная языковая форма может реализовывать различные стилистические функции в литературном тексте.

Следующим примером текстов, в которых проявляется берлинский обиходно-разговорный язык, являются тексты из средств массовой информации. Ознакомившись с многочисленными берлинскими узкорегionalными и надрегionalными печатными изданиями, мы вынуждены согласиться с утверждением Рут Рай-

нер, что в последнее время число текстов на берлинском в прессе сильно сократилось по сравнению с семидесятыми, восьмидесятыми годами [5, с. 168]. Сокращение употребления берлинского городского языка в прессе может быть вызвано желанием агентства расширить круг своих читателей. Печатные издания, издаваемые в Берлине, имеют большую читательскую аудиторию, в том числе и за пределами города. Население города-столицы многонационально и неоднородно. Темы репортажей затрагивают, как правило, вопросы национальной и мировой значимости, в таких статьях, рассчитанных на массового читателя, употребление берлинского урбанолекта неуместно. Городской язык можно обнаружить в определенных рубриках, освещающих события из жизни города и ориентированных на жителей города. На сегодняшний день, например, можно найти постоянную рубрику на берлинском городском языке «Kasupke sagt...» в одной из наиболее читаемых областной газете «Berliner Morgenpost». Данная рубрика ведется одним и тем же журналистом и представляет собой короткие заметки о важных событиях, произошедших в жизни города. Урбанолект служит основным языковым средством в приведенных статьях, используется с целью привлечь внимание читателей, способствует установлению доверительных отношений, передаче информации в форме неофициального общения, служит средством передачи отношения к описываемым событиям, средством передачи эмоций.

Берлинский городской язык можно обнаружить и в рекламных текстах. Однако, вопреки утверждению Розенберга (1986 г.), согласно которому берлинский городской язык в большом объеме представлен в рекламе товаров широкого потребления, на сегодняшний день представленность берлинского урбанолекта в рекламных слоганах незначительна. Реклама ориентируется на определенную группу потребителей, критериями выделения нужной аудитории могут быть возраст, профессиональная

деятельность, пол, социальный статус и д.р. Реклама должна привлекать внимание большого количества людей, употребление берлинского городского языка, является препятствием на пути достижения этой цели, т. к. берлинский городской язык знаком не каждому. Кроме того, англицизмы в современной рекламе используются все чаще под влиянием моды, что тоже способствует вытеснению диалектизмов из рекламных слоганов. Нами были обнаружены лишь единичные примеры, время создания которых 1990-2000 гг.

Важное требование, предъявляемое к рекламным текстам – лаконичность и информативность: максимум информации при минимальном количестве слов. В языке рекламы идет непрерывный процесс поиска новых выразительных языковых средств, способных привлечь к себе внимание. Берлинский обиходно-разговорный язык в данном случае как раз и является таким языковым вариантом, обладающим мощным выразительным потенциалом, позволяющим создать запоминающийся образ в сознании реципиента. Кроме того, берлинский обиходно-разговорный язык придает рекламным текстам живость, образность и экспрессивность и может выполнять функцию создания доверительной атмосферы и социальной близости.

Берлинский городской язык находит отражение в шуточных поговорках и анекдотах о городе и его жителях, придуманных самими же горожанами. Издательство «arani» часто издает собрания берлинских анекдотов и поговорок (Luise Lemke «Lieber'n bißken mehr, aber dafür wat Jutet! Berliner Sprüche», Luise Lemke «Laß dir nicht verblüffen. Berliner Witze» и другие). В рассмотренных примерах берлинский обиходно-разговорный язык используется, в первую очередь как средство создания комического эффекта, способствует созданию ярко-выраженной эмоциональной окраски, передает колорит города.

Берлинский городской язык, как уже отмечалось выше, является разговорным вариантом, следовательно, «живая речь»

является самым главным объектом наблюдения при рассмотрении функционирования городского языка. Основным методом получения материала является интервьюирование. Основная задача проводящего интервью заключается в создании неформальной, доверительной атмосферы. Только настроившись на неформальную беседу, интервьюируемый может «быть самим собой» и говорить непринужденно. Для установления особенностей функционирования берлинской городской языковой разновидности в устной коммуникации нами были рассмотрены примеры транскриптов интервью с жителями Берлина, тема интервью «Воспоминания о дне объединения Германии». Интервью проводились с представителями западного и восточного Берлина в период 1993 – 1994 гг. участниками рабочей группы под руководством Г. Шенфельда. Транскрипты интервью находятся в библиотеке FU (Freie Universität) в Берлине в свободном доступе. В ходе анализа материала было установлено, что берлинский обиходно-разговорный язык в устной коммуникации служит для передачи экспрессии и эмоций, данная языковая разновидность указывает на неформальность общения и спонтанность.

На основании проведенного анализа не представляется возможным однозначно судить о соответствии той или иной формы берлинского обиходно-разговорного языка определенным типам текста, в связи с тем, что ряд лингвистических и экстралингвистических особенностей (уровень владения городским языком, возраст, профессия, социальный статус, тема, эмоциональное состояние автора, коммуникативная ситуация и т.д.) играют определяющую роль в выборе формы городского обиходно-разговорного языка. Однако возможным представляется выявление определенных тенденций в употреблении форм обиходно-разговорного берлинского языка.

На основании проведенного сопоставительного анализа особенностей функционирования берлинского городского языка в

речи и, исходя из максимальной доли представленности берлинского урбанолекта в проанализированных текстах, представляется возможным выделить в его составе следующие уровни:

- интенсивный берлинский городской язык, особенности которого проявляются с наибольшей степенью (от 30% объема текста и более) на всех языковых уровнях (фонетическом, грамматическом, лексическом);

- умеренный, при котором характерные языковые особенности берлинского урбанолекта разного характера (фонетические в большом объеме, грамматические и лексические – в малом объеме) находят выражение реже, чем в интенсивной форме городского обиходно-разговорного языка, но чаще, чем в приближенной к норме форме (от 13%);

- приближенная к литературной норме форма городского обиходно-разговорного языка, при которой в малом количестве (от 1 до ≈10%) представлены лишь наиболее характерные для городской языковой разновидности фонетические особенности.

Интенсивный берлинский обиходно-разговорный язык наиболее отчетливо проявляется в повседневном неофициальном общении социально равноправных коммуникативных партнеров (беседы в семейном, дружеском кругу и т.д.). Данный языковой уровень наблюдается в таких типах текста как шутки, анекдоты, транскрипты неофициальных интервью. В литературных текстах выбор формы берлинского обиходно-разговорного определяется целью, которую перед собой ставит автор, темой статьи, кругом читателей, для которых данный текст предназначен, степенью владения автором берлинским обиходно-разговорным языком. Умеренный и приближенный к норме берлинский обиходно-разговорный язык характерен для официальных ситуаций. Средствами массовой информации необходимо придерживаться литературной нормы, поскольку именно они являются своего рода эталоном, на который ориентируются представители языкового сообщества. Однако не всегда дан-

ное предписание выполняется. Определяющую роль в выборе форм берлинского обиходно-разговорного языка здесь тоже играют цель, тема, круг читателей, на которых ориентирован конечный продукт.

На основе проведенного анализа текстов, в которых фигурирует берлинский обиходно-разговорный язык, представляется возможным выделить основные стилистические функции, которые выполняет данная языковая разновидность в текстах. В проанализированных текстах берлинский городской язык выполняет следующие стилистические функции: является средством привлечения внимания, средством, указывающим на неформальность обстановки, средством создания комического эффекта, средством передачи эмоций и экспрессии, средством проявления негативного отношения, средством включения себя в определенное языковое сообщество. Ситуация, в которой используется берлинский обиходно-разговорный язык, характеризуется, как правило, наличием следующих компонентов: неформальность, доверительность, равноправие партнеров по коммуникации, спонтанность.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Копчук Л.Б.* Берлинский обиходно-разговорный язык в системе диатопических и диастратических образований немецкого языка. // *Studia Linguistica*. XIII. Когнитивные и коммуникативные функции языка: Сборник статей. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. – С. 137 – 143.

2. *Beneke J.* Die Stadtsprache Berlins im Denken und Handeln Jugendlicher. – Berlin: Akad. Der Wiss. Der DDR, Zentralinst. Für Sprachwiss., 1989 – 137 s.

3. *Fleischer W., Michel G., Starke G.* Stilistik der deutschen Gegenwartssprache. – Frankfurt am Main; Berlin; Bern; New York; Paris; Wien: Lang, 1996. – 341 s.

4. *Schlobinski P.* The sociolinguistics of Berlin urban vernacular. // *European Science Foundation. Proceedings of the second workshop: divergence and convergence of dialects across political borders.* – Straßburg: Katap, 1997. S. 223 – 246.

5. *Reiher Ruth.* Annäherung und Kontroversen. – Sprache. Sprachentwicklung in Berlin. // *Deutsche Sprache.* – Berlin: Akademie- Verlag, 1997. – № 2. – S. 176 – 186.

ИСТОРИЯ И СОЦИОЛОГИЯ

ДИНАМИЧЕСКИЙ ПОДХОД К АНАЛИЗУ СОЦИАЛЬНЫХ ЦИКЛОВ: ПОРТРЕТЫ ЭПОХ

И.К. Лимаренко

В статье предлагается в менеджменте для целей предвидения тенденций развития современного общества использовать анализ прошедших исторических эпох.

Ключевые слова: духовная, политическая, экономическая, социокультурная эпохи; жизненный цикл эпохи; портрет эпохи.

Закономерные сочетания материальных и духовных сил жизнедеятельности общества приводят к образованию циклов, сменяющих одна другую цивилизаций в зависимости от того, какая из сфер деятельности является в той или иной цивилизации, в ту или иную эпоху, ключевой. В истории народов Европы наблюдались духовная, политическая, экономическая и современная социокультурная цивилизации. Жизненный цикл каждой из них образуют четыре процесса, четыре стадии (фазы): становление, рост, зрелость, переходный период; в последнем процессе наслаиваются во времени затухание результативности «старого» общества и зарождение «нового». Межфазовые переходы сопровождаются кризисами: общим кризисом предыдущей системы (кризис элит), духовным застоём, системным кризисом и, наконец, кризисом – сменой цивилизации. Изучение портретов социальных циклов различных исторических эпох позволяет понять общие закономерности пережитых ранее и переживаемых ныне стадий жизненного цикла. Так, в развитых странах в настоящее время к завершению подходит стадия *становления* социокультурной цивилизации и мы вправе ожидать межфазовый кризис: общий кризис предыдущей экономической

цивилизации. Он и начался в августе 2008 года. События в Тунисе, Египте, и других странах только подтверждают тезис, что этот кризис не известно когда закончится.

Выход из общего кризиса общество осуществляет уже во второй стадии жизненного цикла, стадии *роста*: материальные силы направлены на удовлетворение растущих потребностей масс путем увеличения объема продуктивности за счет привлечения внешних ресурсов. Духовные силы, ранее направленные на инновации, исчерпывают себя, что ведет к кризису в виде *духовного застоя* или *духовного оскудения*.

В стадии роста католическое духовное общество в XI веке расширяло свое влияние как территориально, так и функционально: в марте 1075 года папа римский в Dictatus Papae предъявил претензии на верховную и судебную власть в Христианском мире. Духовный застой в конце стадии роста проявился в бессмысленной борьбе за инвестуру между римским папой и императором священной Римской империи.

В политическом обществе Европы в стадии роста в XVI и в первой половине XVII веков расширились социальная база и усилилась роль светских властей в национальных государствах как за счет Ре-

формации, так и контрреформации – приспособления Церкви к светской власти. Резня в Париже в Варфоломеевскую ночь 23 августа 1572 года была не единственным примером, а только началом религиозной нетерпимости в Европе; вплоть до Вестфальского мира в 1648 году продолжался кризис общества, растерявшего «старые» духовные силы и не нашедшего новые.

В стадии роста экономического общества во второй половине XIX столетия борьба за внешние ресурсы между ведущими капиталистическими странами привела к монополизму во внутренней экономике, к образованию мировых и континентальных империй и к кризису в отношениях между странами (милитаризация экономик, англо-бурская война, прыжок «Пантеры» и т.д.). Здесь необходимо подчеркнуть, что в сфере внешних национальных интересов никаких духовных составляющих не просматривалось.

В стадии зрелости продолжается работа материальных сил на удовлетворение потребностей масс путем использования ранее накопленного потенциала и внешних ресурсов, т.е. действуют отрицательные материальные силы. Духовные силы заблуждения во все большей степени направлены на сопровождение этого процесса и по мере исчерпания материальных возможностей ведут к *системному* кризису в обществе: духовному, политическому или экономическому в зависимости от того, какая сфера деятельности является ключевой в рассматриваемом социальном цикле.

В западном католическом обществе в XII и XIII веках стадия зрелости – это время крестовых походов против исламских и православных народов и бесславный конец войн Креста означал системный духовный кризис католического Христианского мира: силы заблуждения здесь максимальны, а результативность материального воплощения близка к нулю.

Для политического общества в стадии зрелости (вторая половина XVII-го – первая половина XVIII века) характерны по-

пытки военным путем укрепить абсолютную власть монархов: абсолютизм ранее был востребован обществом в связи с необходимостью покончить с корыстной сословной децентрализацией страны. Абсолютизм в политике, Просвещение в науке, рационализм в экономике, классицизм в культуре, – основные характеристики этого периода. Попытка увеличить материальные силы общества путем колониальных захватов и колониальной торговли не дали результатов в обществе, охваченном заблуждениями, и поэтому активно разделяющемся на сословия, гильдии, цехи, классы, группы и т. д. Системный политический кризис проявился в том, что абсолютные монархи во многих европейских странах потеряли социальную базу своей власти: наступали времена парламентаризма и буржуазных революций.

Экономическое общество в стадии зрелости в первой половине XX века вышло на уровень индустриального и общества «массового потребления». Это сделало «массы главным предметом заботы общества» [1, с. 561], что значительно усилило социальную функцию государства, привело к исчерпанию материальных сил (отрицательно направленных) и усилению заблуждений, т.е. отрицательных духовных сил. Экономический кризис 1970-х годов только подтвердил необходимость перехода к «новой» цивилизации.

Содержание последней стадии жизненного цикла, переходного периода, состоит в том, что здесь духовные силы заблуждения уменьшаются, материальные силы во все большей степени используются для поиска новых путей жизнедеятельности. У общества шесть степеней свободы: три сферы материальной жизни и три – духовной. В состоянии выбора этих путей общество находится в одной конкретной сфере жизнедеятельности в стадии переходного периода, значит, остается пять альтернатив выбора пути дальнейшего исторического движения, выбора будущей ключевой сферы. Переходный период – это длительное время, в те-

чение которого старая форма жизни одновременно сосуществует со многими «новыми». В обществе выдвигается «новые» элиты и предлагают новые пути развития в рамках «новой» сферы деятельности. Этой «новой» сферой станет та, которая в «старом» затухающем обществе наберет «пороговую» для саморазвития результативность: политическую, экономическую, культурную и которая в «новом» обществе получит в стадии его становления духовную поддержку (религиозную, научную, харизматическую). По существу стадия переходного периода является стадией затухания старого пути и выбора нового направления жизнедеятельности.

В католическом духовном обществе переходным периодом был XIV век, в котором главы католической церкви находились в Авиньонском плену у французских королей и католическая церковь потеряла свою ключевую роль в обществе.

Назревал переход к «новой» цивилизации по пяти альтернативным направлениям: духовное научное общество, духовное харизматическое общество, материальное общество политическое, материальное общество экономическое, материальное общество культурное.

В XIV веке в Европе предпосылки каждого из вариантов (кроме культурного общества) уже существовали (университетская наука, наднациональные лидеры, развитые рыночные отношения), однако механизм развития сложился на пути создания национальных политических обществ.

Переходный период в политическом обществе протекал в течение последних двух третей XVIII века. После Просвещения и промышленной революции стремительно нарастали политические и экономические положительные материальные силы, духовные силы заблуждения относительно возможностей «старого доброго короля» успешно править обуржуазившимся народом иссякли, так что 14 июля 1789 года показало остальному миру его ближайшее будущее.

Рассмотренные две стадии политического общества: зрелости и переходного периода (1650-1789 годы) в истории принято называть «веком разума», так как именно в это время «ведущие интеллектуалы Европы стали придавать... громадное значение одной из многих способностей человека – разуму, мышлению» [2, с. 424]. Отсюда вышли рациональный подход в политике и экономике и классицизм в искусстве.

Проведенный выше анализ стадий жизненных циклов позволяет создать портреты этих исторических обществ (рис. 1, рис. 2, рис.3).

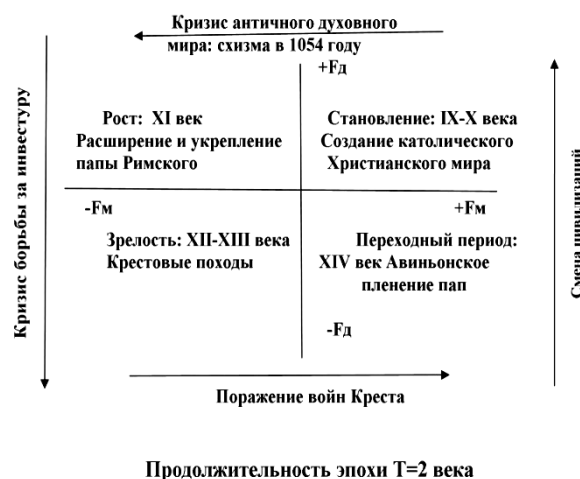


Рисунок 1. Католическое духовное общество: IX-XIV вв.

На рис.1 изображен портрет раннесредневекового западноевропейского духовного католического общества, существовавшего в IX-XIV веках 6 столетий. Здесь кратко сформулированы сущности изменений, происходящих в каждой стадии (фазе) и сущности межфазовых переходов: общего кризиса предыдущей цивилизации; духовного застоя в связи с низкой духовностью общества; системного кризиса в связи с падением эффективности ключевой сферы; кризиса – революционной смены цивилизаций. Общество отвергло притязания католической Церкви на светскую власть, несмотря на это духовная цивилизация выработала и оставила после себя

важнейший принцип жизнедеятельности общества: необходимость использования в духовной сфере ее основного ресурса – веры людей в Бога. Вероисповедания могут быть разными: католическое, протестанское, православное и т.д., но вера в Бога одна. Согласно христианскому учению, Бог – человек пришел ко всем людям на земле, и властным и простым, и богатым и бедным, чтобы на своем примере показать, как надо праведно жить в любви к ближнему. Вера в Бога – это вера во все лучшее, что есть в духовном мире каждого человека, что отличает его от зверя, продукта природы: именно она примиряет массу и элиту, т.е. способствует стабильности общества.

На рис.2 представлен результат тех же операций применительно к портрету политического общества.

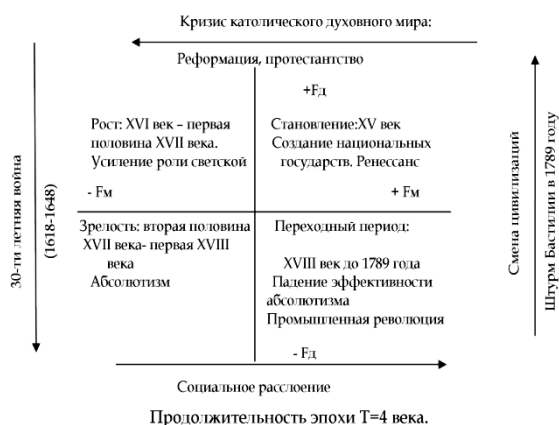


Рисунок 2. Политическое общество XV-XVIII вв.

В политическом обществе был выработан еще один принцип жизнедеятельности общества, следование которому помогло Великобритании, Франции, Германии, Италии стать и сохраниться великими державами: «Каждая нация за себя, а Бог – за нас всех». Если вспомнить, что российские бояре в поисках выгоды перебежали в Литву, а из Литвы – назад в Москву, что на Украине случалось одновременно три гетмана со своей ориентацией каждый, что шляхта в Польше очень

своеобразно понимала свои права, то нечего удивляться, что эти страны до сих пор числятся по разряду развивающихся, а не развитых.



Рисунок 3. Экономическое общество: XIX- XX вв.

На рис.3 изображен портрет экономического общества.

Один из важнейших принципов рынка конкуренция в экономическую эпоху трансформировался в принцип конкурентоспособности национального общества, конкурентоспособности страны, что привело в отношениях с другими странами к имперскому соперничеству, милитаризации экономики, а затем и других сфер деятельности. Из конкурентной борьбы вышли победители – монополии, которые привели экономику к «великой депрессии» 1929-1933 годов. Две мировые войны в стадии зрелости экономического общества свидетельствовали, что экономический подход к проблемам общественной жизни ведет человечество к самоуничтожению. Именно поэтому сразу после второй мировой войны появились первые предпосылки нового культурного общества, в котором важнейшим императивом являются права человека. Символически датой перехода к социокультурной цивилизации (которую не совсем обосновано называют то информацион-

ным, то постиндустриальным обществом) можно считать 9 ноября 1989 года, день падения Берлинской стены.

Казалось, что к этому дню ничего не изменилось: существовало сильное государство ГДР с боеспособной армией и дееспособной полицией, существовала армия мощной сверхдержавы СССР: ничто не могло поколебать бетонную границу между двумя немецкими государствами. Но люди уже были не те: им эта граница была не нужна и они ее уничтожили. Ни армия, ни полиция защитить ее не смогли, хотя физически сделать это были в состоянии. Подготовленная в недрах экономического общества новая культурная эпоха вступила в стадию становления. Однако, экономическая цивилизация, как и предыдущие, оставила в наследство обществу важнейший принцип экономической эффективности всех социальных процессов: использование ресурсов должно сопровождаться максимумом результативности и минимумом затрат.

Проведенный выше динамический анализ исторических социальных циклов позволяет также осуществлять некоторые операции научного предвидения в интересах стратегического управления обществом и организациями в нем.

По мере прогрессивного движения периоды жизненных циклов T каждой цивилизации сокращаются, так как потенциал общества и каждой личности в нем возрастают: люди становятся здоровей и грамотней, а общество духовно, политически, экономически и культурно более зрелым. Кроме того, ключевые ресурсы каждой последующей цивилизацией более мобильные, чем у предыдущей: *власть* более мобильна, чем *вера*; *капитал* динамичнее власти, наконец, творческие *люди и их знания* динамичнее капитала. У духовного общества период цикла $T=6$ веков, у политического $T=4$ века, у экономического $T=2$ века. Если предположить, что эта тенденция сохранится и дальше, то время существования культурного общества составит не более 100

лет, – в конце XXI века развитые страны перейдут в новую цивилизацию. Окончание культурного цикла совпадает с завершением *супер цикла*, протекающего в IX–XXI веках. Рассмотренные нами духовный, политический, экономический и культурный циклы являются стадиями (фазами) этого единого суперцикла, закономерности которого можно будет объяснить, применив энергетический подход к их анализу. Следует ожидать, что новая цивилизация будет духовным обществом, основой духовности которого станет *синтез* науки, учений харизматических лидеров, но главное – веры в Бога. Никаких других путей решения проблем взаимодействия между массой и элитой в национальных обществах, а также между Христианским миром и другими конфессиями не просматривается.

Но вернемся к современной социокультурной цивилизации. Если допустить, что время пребывания общества в каждой стадии приблизительно одинаково, то оно составляет $t = T/n$. В нашем случае это — $T=25$ лет. В стадии становления общество в развитых странах находится с 1990 года. Значит, в настоящее время (2011 год) можно предположить, что через пять лет эти страны перейдут в следующую стадию, стадию роста. Для увеличения объема жизнедеятельности им понадобятся внешние культурные ресурсы, носители знаний. Они сделают все, чтобы «утечка мозгов» из других стран только усилилась. Следует оценить, достаточны ли меры, принимаемые в нашей стране, для предотвращения этого процесса.

О характере кризиса 2008 года было сказано выше. Необходимо отметить, что это не наш кризис, это кризис «чужого» становления; нам в стадии нашего «догоняющего» становления еще предстоит кризис – столкновение интересов старой экономической и новой социокультурной элит.

Автор уже отмечал, что сложившийся в гуманитарных науках экономический подход приводит к неадекватному объяс-

нению современных процессов [3, с. 42]. Экономическое мышление создает экономическую парадигму таким важным процессам, как инновационное развитие, модернизация страны, таким явлениям, как патернализм, радикализм, иждивенчество, терроризм. Для объяснения этих процессов и явлений необходимы навыки построения социокультурных парадигм. Не менее важной является и прикладная проблема: необходимость для современного руководителя стратегического мышления с целью построения парадигмы процесса управления предпринимательством на базе социокультурного подхода. Ведь стратегическое управление предприятием во время становления культурного общества – это совсем не классический менеджмент, сложившийся в стадии зрелости экономиче-

ского общества и отражающий экономический подход к управлению.

Концепция управления организациями в стадии становления социокультурной эпохи должна учитывать обязательные взаимодействия развивающейся организации с развивающимся обществом. Поиск своей миссии на бегу, – с этим еще не сталкивались отечественные предприниматели.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дэвис Н. История Европы. М.: АСТ: Транзиткнига, 2004. – 943 с.
2. Яковец Ю.В. История цивилизаций. М.: Владос, 1997. – 315 с.
3. Лимаренко И.К. Генно-исторический подход в стратегическом мышлении // Научный Потенциал. – 2010. – №1 – С. 23-31.

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

К ВОПРОСУ О ГОТОВНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА К ОРГАНИЗАЦИИ ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ

М.М. Биджосов, Е.Г. Хрисанова

В статье рассматривается проблема особенности осознания морального выбора сельскими подростками с отклоняющимся поведением. Дана характеристика сельских подростков с отклоняющимся поведением, выделены их индивидуальные особенности, показана зависимость особенности осознания морального выбора от их общих и индивидуальных особенностей.

Ключевые слова: отклоняющееся поведение, моральный выбор, сельские подростки, поступок, решение моральное.

Одной из важных задач государства в современных условиях является формирование у молодежи патриотических ценностей, взглядов и убеждений; воспитание уважения к культурному и историческому прошлому России, ее традициям; повышение престижа военной службы; создание новой эффективной системы военно-патриотического воспитания, обеспечивающей оптимальные условия развития у молодежи верности Отечеству, готовности к достойному служению обществу и государству, честному выполнению долга и служебных обязанностей [2]. Для решения перечисленных задач нужны подготовленные кадры, способные эффективно, на уровне современных требований решать задачи воспитания у молодежи высокого патриотизма, готовности к достойному служению Отечеству. Наиболее целесообразно привлекать к организации военно-патриотического воспитания специалистов в области физической культуры и спорта.

Физическая культура и спорт обладают огромным воспитательным потенциалом, являясь мощным механизмом формирования гражданственности и патрио-

тизма и готовности к их активному проявлению в различных сферах жизни. Однако реализация этого потенциала целиком и полностью определяется готовностью преподавателей физической культуры, тренеров-руководителей спортивных клубов и объединений и других работников спортивной отрасли к воспитанию патриотизма и готовности к защите Отечества у своих подопечных. Соответственно, подготовка студентов институтов и факультетов физической культуры и спорта к военно-патриотическому воспитанию молодежи должна стать важной составной частью целостного педагогического процесса вуза.

Нами был проведен опрос учителей физической культуры, тренеров-преподавателей и других специалистов в области физической культуры и спорта. Как показали результаты проведенного опроса, знаний, получаемых ими в процессе обучения, явно недостаточно для организации военно-патриотического воспитания молодежи. Этот факт отметили в своих ответах на вопросы анкеты 76,5 % опрошенных. Более 80 % респондентов считают также неудовлетворительными

свои знания и умения в области технологии работы с молодежью в военно-спортивных организациях или военно-патриотических клубах.

Исследование также показало, что тренеры-преподаватели военно-патриотических клубов сталкиваются с рядом трудностей при решении поставленных перед ними задач. Проводимые ими мероприятия зачастую не имеют системности, последовательности, четкой целенаправленности. Содержание, формы, методы и средства военно-патриотического воспитания молодежи не отличаются разнообразием. Все это свидетельствует о невысоком уровне готовности педагогов к военно-патриотическому воспитанию молодежи.

Несмотря на широкое освещение вопросов военно-патриотического воспитания в педагогической, философской, психологической, исторической литературе, проблема подготовки будущих специалистов в области физической культуры и спорта к военно-патриотическому воспитанию школьников остается не в полной мере разработанной. Таким образом, нами было выявлено противоречие между необходимостью подготовки будущих специалистов в области физической культуры и спорта к военно-патриотическому воспитанию школьников и недостаточной разработанностью этой проблемы в педагогической науке.

Мы предположили, что разрешение этого противоречия возможно, если образовательный процесс на факультете физической культуры строится на основе его модели как поэтапного процесса перехода от формирования предрасположенности обучающихся к военно-патриотическому воспитанию к их подготовленности к этому виду деятельности, и от нее (подготовленности) – к готовности к успешному осуществлению военно-патриотического воспитания.

Готовность будущих тренеров-преподавателей к военно-патриотическому воспитанию молодежи мы рассматриваем как интегративную характеристику специали-

ста, включающую его патриотическую воспитанность и подготовленность к военно-патриотической работе с молодежью. Подготовленность к военно-патриотическому воспитанию молодежи включает, по нашему мнению, теоретический и технологический компоненты.

Готовность человека к определенному виду деятельности, по мнению М.И. Дьяченко и Д.А. Кандыбович, включает его убеждения, взгляды, отношения, мотивы, чувства, волевые и интеллектуальные качества, знания, навыки, умения, установки, настроенность на определенное поведение [3]. Большинство исследователей рассматривают готовность как психическое состояние и как качественную характеристику личности.

Психическое состояние включает внутреннюю настроенность и приспособление возможностей личности для успешных действий в данный момент. Готовность как качественная характеристика личности рассматривается как совокупность отношений и устойчивых мотивов к осуществлению определенной деятельности, знаний, умений и навыков, необходимых для этого. В этом аспекте понятие «готовность» совпадает с понятием «подготовленность». Подготовленность предполагает наличие у человека личностных качеств, теоретических знаний, практических навыков и умений, позволяющих успешно выполнять какую-либо деятельность.

Однако подготовленность к определенному виду деятельности не всегда означает, что эта деятельность будет осуществлена результативно. Для этого необходима внутренняя мотивационная и волевая настроенность. Таким образом, можно предположить, что готовность к определенному виду деятельности является интегративной характеристикой личности, объединяющей ее подготовленность и соответствующее психическое состояние, обеспечивающей успешное осуществление этой деятельности.

Возникает вопрос: возможно ли формирование готовности специалиста ко

всем видам профессиональной деятельности в процессе обучения в вузе или же результатом обучения может быть лишь его подготовленность к этой деятельности? Мы считаем, что ответ на этот вопрос зависит от уровня профессионального образования. Образование на уровне бакалавриата предполагает преимущественно практическую подготовку специалиста и, соответственно, результатом обучения является его подготовленность к профессиональной деятельности. Что же касается уровня специалитета, то здесь возможно и необходимо формирование готовности работника к осуществлению всех видов профессиональной деятельности.

С учетом вышеизложенного, а также принимая во внимание введение многоуровневой системы профессионального образования, мы предприняли попытку создать модель непрерывной подготовки специалиста в области физической культуры и спорта к военно-патриотическому воспитанию молодежи, обеспечивающую преемственность уровней образования. Подготовка студентов, согласно этой модели, должна осуществляться как поэтапный процесс перехода от формирования предрасположенности обучающихся к военно-патриотическому воспитанию к их подготовленности к этому виду деятельности, и от нее (подготовленности) – к готовности к успешному осуществлению военно-патриотического воспитания.

Основным компонентом модели является целеориентационный компонент, предполагающий определение целей и задач организуемого процесса. Однако их формулирование, в свою очередь, требует обоснования критериев оценки и показателей готовности студентов вуза к военно-патриотическому воспитанию молодежи. В исследовании А.А. Черкасова определены следующие критерии оценки и показатели готовности студентов педагогического вуза к военно-патриотической деятельности в школе: устойчивые профессиональные мотивы; наличие знаний, умений и навыков военно-патриотичес-

кого характера; широта использования форм, средств и методов воспитания и обучения; военно-педагогические и организаторские способности; социальная активность и общественная направленность; личная примерность в военно-патриотической деятельности; самосовершенствование своей военно-патриотической подготовленности; практические результаты военно-патриотической воспитанности контингента, с которым выпускник университета осуществлял соответствующую работу [4].

Соглашаясь в целом с выделенными А.А. Черкасовым критериями, хотим отметить, что некоторые из них (самосовершенствование военно-патриотической подготовленности и практические результаты военно-патриотической воспитанности обучающихся) позволяют оценить уровень готовности к военно-патриотическому воспитанию не студентов, а выпускников вуза, уже отработавших в системе образования не менее года. Названные критерии необходимы для отсроченного контроля. Наше исследование направлено на формирование готовности специалистов в области физической культуры и спорта к военно-патриотическому воспитанию молодежи в процессе их обучения в вузе. Нам было важно проследить динамику изменений готовности студентов в исследуемом аспекте от курса к курсу и показать уровень готовности, достигнутый студентами к выпускному курсу.

Исходя из сказанного выше, мы выделили критерии, которые, по нашему мнению, могут позволить оценить уровень исследуемой готовности студентов: мотивационный, аксиологический, практический, личностный. Первые два критерия (мотивационный и аксиологический) позволяют оценить сформированность готовности как психического состояния, вторые два (практический и личностный) направлены на оценку сформированности готовности как качественной характеристики личности, ее подготовленности к военно-патриотичес-

кому воспитанию.

Мотивационный критерий предназначен для оценки сформированности готовности как психического состояния. Мы предположили, что показателями, раскрывающими данный критерий, могут быть устойчивый интерес к военно-патриотическому воспитанию молодежи, осознание необходимости военно-патриотической деятельности специалиста в области физической культуры и спорта, внутренняя настроенность на успешное осуществление военно-патриотического воспитания.

Аксиологический критерий необходим для оценки сформированности у студентов патриотизма. Патриотизм включает ряд ценностных ориентиров и систему сознательного отношения и поведения полноправного гражданина в интересах Отчизны, служения гражданскому коллективу соотечественников, когда родина выступает гарантом его развития и существования. Все это составляет показатели аксиологического критерия.

Практический критерий направлен на оценку сформированности подготовленности студентов к организации военно-патриотического воспитания молодежи. Показателями данного критерия являются знание целей, задач и основных направлений военно-патриотического воспитания, форм, методов и средств его осуществления и организационного обеспечения; умение планировать и организовать процесс военно-патриотического воспитания с учетом возможностей учебно-воспитательного процесса; умение качественно осуществлять запланированные мероприятия, осуществлять контроль, анализ и оценку процесса военно-патриотического воспитания молодежи.

Личностный критерий направлен на оценку личностных качеств студентов, необходимых для успешного осуществления военно-патриотического воспитания молодежи. Его показателями могут быть активность, творчество, настойчивость в реализации задач военно-патриотическо-

го воспитания; степень сформированности патриотических взглядов и убеждений; степень сформированности толерантности к националистическим и шовинистическим проявлениям.

При выделении перечисленных критериев и показателей мы попытались сделать их максимально полными, охватывающими все содержание формируемой готовности студентов. Так, при определении показателей практического критерия необходимо было выявить примерный объем знаний, умений и навыков, необходимых студентам для осуществления военно-патриотическо-го воспитания подростков. Проанализировав сущность, цель и задачи военно-патриотического воспитания, а также материалы диссертационного исследования В.А. Белявцева [1], мы пришли к выводу, что выпускники факультетов физической культуры должны иметь следующие знания:

- теоретических, организационно-правовых и методических основ военно-патриотического воспитания школьников;
- основных целей, задач, направлений, средств, форм и методов военно-патриотического воспитания учащихся;
- особенностей функционирования спортивных организаций, объединений, специализированных клубов и организации в них военно-патриотического воспитания;
- истории и традиций региона, где студенты будут работать;
- истории боевых действий частей и соединений, сформированных на территории данной местности;
- боевых и трудовых подвигов населения данной местности в годы Великой Отечественной войны;
- основных положений законодательных, нормативно-правовых и иных документов, связанных с национальной безопасностью и обороноспособностью страны, порядком прохождения воинской службы.

Студенты также должны уметь:

- оценивать события, происходящие в стране и в мире с позиций общечелове-

ского сознания и особенностей современного этапа общественного развития;

– изучать и обобщать массовый и передовой опыт военно-патриотического воспитания подростков и молодежи и использовать его в собственной практике;

– изучать и анализировать научно-педагогическую и методическую литературу по военно-патриотическому воспитанию учащейся молодежи;

– конструировать конкретные формы военно-патриотического воспитания учащихся;

– проводить массовые культурные и спортивные мероприятия военно-патриотического содержания;

– использовать в военно-патриотическом воспитании учащихся символы Российской Федерации, а также государственные награды и знаки отличия;

– доводить до сознания молодежи сущность общечеловеческих ценностей и приоритетность общегосударственных интересов над личными;

– поддерживать связи с войсковыми частями, проводить встречи с военнослужащими Российской Армии;

– отстаивать свои патриотические взгляды и убеждения;

– обращаться с оружием, изучение которого предусмотрено программой начальной военной подготовки;

– пользоваться средствами защиты от оружия массового поражения в рамках подготовки по программам ОБЖ;

– выполнять обязанности, определяемые требованиями программ университетской подготовки по гражданской обороне и медицинской подготовке.

На уровне навыка должны осуществляться студентами следующие действия:

– проведение занятий по гражданской обороне и медицинской подготовке;

– проведение занятий по военно-патриотической тематике;

– проведение с учащимися массовых мероприятий военно-патриотического содержания (тематические вечера, уроки мужества, встречи с ветеранами Великой

Отечественной войны и военнослужащими и т.д.);

– проведение походов по местам боевой славы;

– организация поисковой работы;

– проведение занятий в музеях боевой и трудовой славы;

– организация поддержания порядка на территории воинских захоронений, ремонта памятников и обелисков;

– организация коллективных просмотров кинофильмов военно-патриотического содержания;

– выполнение упражнений по стрельбе из оружия, предусмотренных программой по начальной военной подготовке;

– выполнение нормативов по гражданской обороне;

– выполнение нормативов по физической подготовке.

Все вышеперечисленное составило содержательный блок разработанной модели. Приведенный перечень знаний, умений и навыков, необходимых студентам факультетов физической культуры, не может претендовать на законченность. Это лишь основа, базис, который должен расширяться и дополняться самим специалистом в области физической культуры и спорта в процессе профессиональной деятельности. В свою очередь, выпускнику вуза он даст возможность вести целенаправленную систематическую работу по военно-патриотическому воспитанию подростков и молодежи.

Содержание военно-патриотического воспитания студентов включает два основных направления. Первое направление предполагает формирование позитивных мировоззренческих взглядов и позиций по основным социальным, историческим, нравственным, политическим, военным и другим проблемам; важнейших духовно-нравственных качеств (любовь к Родине, уважение законности, ответственность за выполнение конституционных обязанностей по защите Отечества и обеспечению безопасности его граждан и другие). Результатом реализации этого направления должно быть

формирование личности гражданина и патриота России с присущими ему ценностями, взглядами, ориентациями, интересами, установками, мотивами деятельности и поведения.

Второе направление характеризуется конкретной и деятельностной направленностью. Практическая реализация этого направления призвана обеспечить глубокое понимание каждым молодым человеком своей роли и места в служении Отечеству, осознание личной ответственности за выполнение требований военной и государственной службы; формировать убежденность в необходимости выполнения функции защиты Отечества в современных условиях; формирование основных качеств, свойств, навыков, привычек, необходимых для успешного выполнения обязанностей в рядах Вооруженных Сил РФ, других войск, воинских формирований и органов.

В соответствии с разработанной моделью со студентами факультета физического воспитания проводилась целенаправленная работа по их подготовке к военно-патриотическому воспитанию молодежи. Проведенная в начале эксперимента диагностика с использованием тестирования, анкетирования, беседы, анализа личных дел студентов показала преобладание в целом низкого уровня их осведомленности о теории и технологии военно-патриотического воспитания, несформированности умений организовать военно-спортивную подготовку молодежи и т.п. В соответствии с полученными результатами была определена программа подготовки будущих специалистов в области физической культуры к военно-патриотическому воспитанию молодежи.

Основное место в программе отводится включению студентов во внеучебную деятельность в специализированном клубе военно-патриотической направленности «СКИФ» г. Сочи.

Военно-патриотический клуб активно сотрудничает с военкоматами, войсковыми частями. Были организованы молодежные патриотические акции, встречи,

круглые столы с известными людьми, экскурсии в музеи, учебно-тренировочные занятия в войсковых частях, совместное проведение учебных стрельб, военно-спортивные игры, участниками которых становятся воспитанники спортивных, патриотических клубов и поисковых отрядов, а также команды из городских школ.

Прежде всего, в клубе была реализована система армейского воспитания, дисциплинирующая студентов и побуждающая их к работе над собой. Такая система также предполагает выявление реального лидера и назначение его на командную должность. В соответствии с методикой воспитания, разработанной А.С. Макаренко, необходимо в первую очередь воспитывать командира, а затем, опираясь на его авторитет, использовать методику параллельного действия.

Эффективной формой работы клуба является знакомство с современной российской военной техникой, показ ее реального превосходства, посещение военных баз, воинских частей, что можно рассматривать как косвенную агитацию студентов к службе в российских Вооруженных силах.

Эффективность военно-патриотического воспитания студентов в клубе мы рассматриваем как процесс достижения ее субъектами в ходе осуществляемой ими деятельности поставленных целей и задач, которые выражаются в конкретных положительных результатах по формированию и развитию у молодежи гражданской ответственности, патриотизма и готовности к служению своему Отечеству.

Оценка эффективности деятельности клуба осуществлялась на основе обобщенных оценочных показателей (индикаторов), включающих целенаправленность воспитательного процесса, его системный, содержательный и организационный характер, научную обоснованность методов и использование современных технологий воспитательного воздействия, широту охвата объектов воспитания. Результативность реализации военно-

патриотического воспитания студентов измерялась степенью их готовности и стремлением к выполнению своего гражданского и патриотического долга во всем многообразии форм его проявления, их умением и желанием сочетать общественные и личные интересы, реальным вкладом, вносимым ими в дело процветания Отечества. Конечным результатом деятельности клуба стала положительная динамика роста патриотизма и интернационализма молодых людей.

Проведенное исследование не претендует на исчерпывающий анализ проблемы подготовки специалистов в области физической культуры и спорта к военно-патриотическому воспитанию молодежи. Дальнейшей разработки требует проблема обеспечения непрерывности и преемственности в военно-патриотическом воспитании учащейся молодежи в системе «общеобразовательная школа – вуз», выработки различных способов воздейст-

вия на молодых людей в целях формирования у них убежденности в необходимости и важности готовности к защите Отечества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Белявцев В.А.* Военно-патриотическое воспитание студентов университета в условиях профессиональной подготовки на военной кафедре: дисс. ... к.п.н. – Ставрополь, 2000. – 184 с.

2. *Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2006-2010 годы» // Народное образование.* – М., 2001. – № 7. – С. 247-252.

3. *Дьяченко М.И.* Готовность к деятельности в напряженных ситуациях: психологический аспект. – Минск: Изд-во «Университет», 1985. – 206 с.

4. *Черкасов А.А.* Педагогические основы формирования у студентов педвуза готовности к военно-патриотическому воспитанию учащихся общеобразовательных школ: дисс. ... к.п.н. – М., 1986 – 22 с.

ТЕХНОЛОГИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ИЗО

А.В. Булгакова

Аннотация

Ключевые слова:

В настоящее время в России идет становление новой системы образования, ориентированного на вхождение в мировое образовательное пространство.

Этот процесс сопровождается существенными изменениями в педагогической теории и практике учебно-воспитательного процесса. В российском образовании провозглашен сегодня принцип вариативности, использование современной дидактики в повышении эффективности образовательных структур, научная разработка и обоснование новых идей и технологий. Исходя из этих позиций, современная школьная педагогика пришла к выводу, что одной из наиболее эффективных технологий в образовании, в том числе и на уроках изобразительного искусства, является технология «Проблемного обучения». Педагогическая проблемная ситуация на уроках изобразительного искусства создается с помощью активизирующих действий, вопросов учителя, подчеркивающих новизну, важность, красоту и другие отличительные качества объекта познания. Проблемные ситуации могут создаваться на всех этапах процесса обучения: при объяснении, закреплении, контроле. Реализуя проблемное обучение на уроках изобразительного искусства, педагоги часто выбирают такую форму как диспут или кульминацию занятия строят на элементах дискуссии, которые вводятся путем сопоставления нескольких произведений по одной и той же теме, а так же разных

мнений искусствоведов по той или иной проблеме. И неважно, что не всегда учащиеся на таких уроках приходят к единому мнению, главное, что они думают, переживают, отстаивают свои точки зрения, а значит – творят. Одним из свидетельств эффективности проблемных уроков являются творческие работы учащихся.

В соответствии с возрастными особенностями учащихся, на уроках изобразительного искусства можно выделить три основных вида проблемного обучения:

1. Научное творчество – теоретическое исследование, т.е. поиск и открытие обучаемым нового правила, закона, доказательства; в основе этого вида проблемного обучения лежит постановка и решение теоретических учебных проблем. Например, проводя в шестом классе общеобразовательной школы урок по рисованию пейзажа, учащиеся в этом возрастном срезе уже должны быть знакомы с таким понятием как пейзаж и выразительными средствами этого жанра. Проводя занятие на пленэре, учителю изобразительного искусства важно обратить внимание школьников на то, как изменяется восприятие цвета по мере удаления предметов. С постепенным удалением объекта от переднего плана ослабевает его цветовая насыщенность и цвет его становится холоднее. Скажем, лес на переднем плане воспринимается зеленым, а на дальнем видится сине-зеленым или даже голубым. Так учащиеся откроют для себя закон воздушной перспективы.

2. Практическое творчество – поиск практического решения, т.е. способа применения известного знания в новой ситуации; в основе этого вида проблемного обучения лежит постановка и решение практических учебных проблем. Так, на основе уже имеющихся знаний о жанре пейзажа, о роли цвета в пейзаже, о законах воздушной перспективы и основ цветоведения, важно реализовать полученные знания на практике и использовать закономерности воздушной перспективы, светотени и цветоведения при самостоятельном написании пейзажа.

3. Художественное творчество – отображение художественной действительности на основе творческого воображения. Здесь огромную роль играет развитие художественной культуры учащихся. Получение знаний о законах воздушной перспективы – этого мало. Учитель может подсказать, направить, дать знания, необходимые для разрешения проблемы, но во многом специфика изобразительного искусства такова, что большое значение здесь имеет развитие личностного художественного вкуса, такта, восприимчивости, которое и развивается у учащихся в ходе решения проблемных ситуаций.

Указанные выше виды проблемного обучения могут иметь разные уровни:

1. Уровень обычной не самостоятельной активности – это восприятие учащимися объяснения педагога, усвоение образца умственной деятельности в условиях проблемной ситуации, выполнение самостоятельных работ, упражнений воспроизводящего характера. Этот уровень чаще всего характерен для уроков изобразительного искусства в начальной школе. Например, в первом классе на занятии посвященном декоративной росписи гжель, учитель должен ознакомить школьников с произведениями современных художественных промыслов в России, попутно изображая на доске узоры и декоративные элементы, характерные для данной росписи. Так, копируя образцы, учащиеся смогут самостоятельно нанести узоры на поверхность посуды,

одежды или игрушек. В данном случае педагогическая проблема будет решена за счет технологии воспроизведения, т.е. повторения учениками действий учителя. Так будут работать теоретические и практические компоненты проблемного обучения. Что касается художественного компонента, то он проявится у каждого учащегося по-разному, в чувстве меры, такта, пространственности, чувстве фактуры, формы, зависимости характера изображения от утилитарного назначения предмета.

2. Уровень полусамостоятельной активности характеризуется применением усвоенных знаний в новой ситуации и участием учащихся в совместном с педагогом поиске способа решения поставленной учебной проблемы. В качестве примера можно привести организацию в шестом классе занятия по разработке герба, где сущность противоречия состоит в том, что педагог должен не только определить для учащихся проблемы символики языка, правильного составления композиции герба, его формы и символичности цвета, но и создать ситуацию по совместной с учениками разработке герба класса. В такой ситуации проблема будет решена совместными усилиями коллектива и педагога, т.е. посредством технологии обучения в сотрудничестве. Именно для среднего школьного возраста целесообразно проводить проблемные уроки, используя технологию сотрудничества, т.к. она развивает умение работать в группе, способствует развитию умения слышать и слушать другого, помогать друг другу, развивает познавательную активность. Перед школьниками стоит одновременно две задачи: их работа по созданию герба и межличностные, социальные отношения между учащимися. В начале занятия целесообразно избрать лекционное построение урока как наиболее подходящую, систематическую и последовательную технологию изложения учителем нового материала. И уже только потом, на основе полученной информации, ученики совместными усилиями в

доверительной обстановке будут решать проблему создания герба: выбирать цвет, форму, композицию. Роль учителя здесь состоит в создании благоприятных условий по реализации творческой активности учащихся, в которой и будут наиболее полно работать лекционные и коллективные педагогические технологии.

3. Уровень самостоятельной активности предусматривает выполнение самостоятельных работ репродуктивно-поискового типа, когда обучаемый самостоятельно работает и применяет усвоенные знания в новой ситуации. Этот уровень ярче всего проявляется в средней общеобразовательной школе. Проводя занятие в седьмом классе по изображению человека в движении уже на основе имеющихся элементарных знаний о строении человеческого тела и его пропорциях, ученикам важно уяснить, как эти знания будут преломляться с учетом динамического движения. Реализована эта проблемы будет через самостоятельное создание набросков фигуры человека в движении. Безусловно, в начале урока следует избрать все ту же лекционную технологию, при которой учитель должен донести до учащихся знания о том, что происходит с анатомией человеческого тела во время движения. Но при этом велика роль технологии ситуационного анализа: исследовательского, объяснительного и описательного. Исследовательский тип, в данном случае, предполагает разработку совместно с учащимися плана исследования человеческого тела и выдвижения гипотез о том, как оно будет изменяться во время движения. Объяснительный тип, который является очень удобным для изучения причин изменения человеческой анатомии при движении, является наиболее успешной педагогической технологией действия по образцу, т.е. повтора набросков (рисунков) вслед за учителем. При описательном типе учитель начнет урок с теоретического описания анатомии человеческого тела, т.е. с попытки предвидения проблемы и ее заблаговременного разрешения, кото-

рое поможет избежать множества затруднений вызванных у учащихся новым материалом.

4. Уровень творческой активности характеризуется выполнением самостоятельных работ, требующих творческого воображения, логического анализа, открытия нового способа решения, самостоятельного доказательства. На этом уровне огромное значение имеет художественное творчество.

На уроках изобразительного искусства компоненты самостоятельности и творческой активности наиболее важны, т.к. в первую очередь именно они помогают сформировать художественную культуру учащихся, художественный вкус, которые проявляются не через простое копирование образца, а через самостоятельное решение ряда творческих задач. То, как учащийся подойдет к решению проблемной ситуации и будет критерием развития у него художественной культуры.

Организация проблемного обучения в практике имеет определенные сложности. Основные трудности связаны в недостаточной разработанностью методики организации проблемного обучения на уроках изобразительного искусства в общеобразовательной школе, сложностью подготовки специфического художественного материала в виде проблемных познавательных задач, диалоговых конструкций, а также недостаточной подготовленностью педагогов к организации проблемного обучения. Прежде чем планировать проблемное изучение темы (раздела), необходимо установить его дидактическую целесообразность и при этом учитывать специфику художественного материала и его сложность. Важно выявить «внутренние условия мышления» обучаемых, именно:

- уровень знаний по изучаемой теме;
- интеллектуальные возможности обучаемых, уровень их развития.

В зависимости от выявленного уровня «внутренних условий мышления» обучаемых разрабатывается система конкретных заданий, выводящих на обнару-

жение противоречия на пути движения от незнания к знанию. К таким заданиям можно отнести:

вопросы, требующие объяснить то или иное явление;

– задания на сопоставление, сравнение и т.п.;

– вопросы, с помощью которых педагог преднамеренно сталкивает противоречивые суждения, мнения, оценки великих людей, ученых, самих обучаемых.

В старшем школьном возрасте для решения многих задач такого характера на уроках изобразительного искусства используется организация урока-диспута. По мнению одного из исследователей проблемного обучения Л.Н. Лесохиной: «Урок – диспут вызван самой жизнью, это ответ на острую потребность времени... Это одна из форм урока, которая учит мыслить, развивает способность критически, творчески осваивать материал, самостоятельно подходя к важнейшим выводам, которые станут глубокими убеждениями, а не заученной цитатой» [3, с. 196]. По сути дела, диспут в наибольшей мере раскрывает умение школьников спорить, рассуждать о вещах самостоятельно, что сочетается со знаниями и определенными навыками анализа. Эти знания пронизаны определенным внутренним чувством, эмоционально окрашены. Здесь наглядно совершается процесс перехода знаний в убеждения, которые и проявляются в самостоятельности оценок.

Главным основанием для проведения урока-диспута является то, что в процессе знакомства школьников с той или иной картиной или творчеством художника выясняется, что они расходятся в оценке ряда вопросов. Так, например, изучая русскую авангардную живопись начала XX в., перед учащимися ставится вопрос: «Можно ли считать картину К. Малевича «Черный квадрат» великим произведением искусства?» Здесь школьникам необходимо предложить несколько мнений критиков по этому поводу. Для попытки разрешения столь важной и спорной проблемы в изобразительном искусстве,

которая волнует исследователей уже не одно десятилетие для школьников необходимо создать последовательную систему проблемных ситуаций. В системе проблемных ситуаций выявляется главная, доминантная и ряд вспомогательных. Опыт показывает, что обучаемые не в состоянии сразу и непосредственно разрешить сформулированную основную проблему вследствие отсутствия у них необходимых умений организовывать самостоятельную исследовательскую работу. Поэтому необходимо создание последовательной системы частных, вспомогательных проблем, которые способны вывести к пониманию основного проблемного вопроса. В данном случае, главная проблема была уже обозначена нами выше. В качестве вспомогательных проблем здесь могут выступить следующие: «Что в своей основе несет искусство супрематизма? Имеет ли оно в своей структуре реальные предметы и содержание? Какова роль провокации в искусстве русского авангарда?» С помощью вспомогательных проблем учащиеся смогут:

– понять причину возникновения спорной ситуации вокруг данной картины, правильно ее интерпретировать, понять в контексте предметной области социального, психологического, культурного фона.

– опираться на знание конкретных фактов о картине, полученных при иллюстративно-объяснительном подходе, дефицит которых затрудняет понимание ситуации.

При этом при организации проблемного обучения на уроках изобразительного искусства нельзя обойтись без традиционных методов обучения. В зависимости от специфики и уровня сложности информации используются различные методы: репродуктивные, объяснительно-иллюстративные, поисковые, экспериментальные и др. Но именно проблемное обучение зарекомендовало себя как одна из самых действенных педагогических технологий в общеобразовательной школе в целом и на уроках изобразительного

искусства в частности. Именно проблемное обучение формирует гармонически развитую творческую личность, способную логически мыслить, находить решения в различных проблемных ситуациях, систематизировать и накапливать знания, умеющую делать самоанализ, стремящуюся к саморазвитию и самокоррекции. Постоянная постановка перед учащимся проблемных ситуаций приводит к тому, что он не «пасует» перед проблемами, а стремится их разрешить, тем самым мы имеем дело с творческой личностью, всегда способной к поиску.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Брушменский А.В.* Психология мышления и проблемное обучение. – М.: Просвещение, 1983. – 268 с.
2. *Изобразительное искусство. 1 – 8 классы: развернутое тематическое планирование по программе В.С. Кузина / авт.- сост. О.В. Павлова, Г.П. Попова.* – Волгоград: Учитель, 2010. – 95 с.
3. *Ильницкая И.А.* Проблемные ситуации и пути их создания на уроке. – М.: Просвещение, 1985. – 394 с.
4. *Лернер И.Я.* Проблемное обучение. – М.: Просвещение, 1974. – 192с.
5. *Махмутов М.И.* Организация проблемного обучения. – М.: Педагогика, 1997. – 375 с.
6. *Махмутов М.И.* Проблемное обучение. Основные вопросы теории. – М.: Педагогика, 1975. – 328 с.
7. *Педагогические технологии дистанционного обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под. ред. Е.С. Полат.* – М.: Академия, 2006. – 400 с.
8. *Педагогические технологии: Учебное пособие для студентов педагогических специальностей / Под общей ред. В.С. Кукушина.* – Серия «Педагогическое образование». – М.: ИКЦ «МарТ», 2004. – 336 с.
9. *Полат Е.С.* Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина. – М.: Академия, 2008. – 368 с.
10. *Щуркова Н.Е.* Педагогическая технология. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 224 с.

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ПОНЯТИЙ «СЕМЬЯ», «МОЛОДЕЖЬ», «ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ» В КОНТЕКСТЕ ОСНОВНЫХ ТЕНДЕНЦИЙ ЭВОЛЮЦИИ СЕМЬИ КАК СОЦИАЛЬНОГО ИНСТИТУТА

И.Ф. Гарафутдинова

В статье анализируются понятия «семья», «молодежь», «игровые технологии» в контексте развития современной семьи. Каждое понятие раскрывается в связи с фактом вступления в брак, семейной жизнью, внутрисемейными отношениями и таким феноменом, как молодая семья.

Ключевые слова: семья, семейная жизнь, вступление в брак, внутрисемейные отношения, молодежь, юность, молодость, зрелость, игра, игровые технологии, психотерапевтические игры.

История человеческой жизни независимо от культурных особенностей, в которых она протекает, представляет собой богатое событиями и захватывающее драматическое произведение. Человек растет, развивается в семье, проходя этапы младенчества, детства, подросткового возраста, наконец, вступает на порог взрослости – проживает этапы юности и молодости, вступает на путь создания своей семьи, где происходит его дальнейшее становление. И все это время человека неуклонно сопровождает такой феномен как игра в своих различных проявлениях. Таким образом, понятие «человечество» непрерывно переплетается с такими понятиями как «семья», «игровые технологии» и «молодежь».

Понятие «молодежь» определяется как социально-демографическая группа, выделяемая на основе совокупности возрастных характеристик, особенностей социального положения и определенных социально-психологических качеств [6]. Кроме этого многие авторы (Г. Крайг, Д. Бокум, Б.С. Волков, И.В. Шаповаленко) считают, что молодежь – особая социально-демографическая группа, вбирающая в себя рудименты психологических и физиологических характеристик юности и молодости, которая стоит на пороге вступления во взрослость [3; 7; 13]. В этом и

заключается особенность молодежи как социальной группы – она включает в себя несколько возрастных этапов – овладение новыми социальными ролями, формирование своих социальных притязаний и личностных надежд и планов, но в то же время и переход от стартовых ожиданий юношеской поры к активной и самостоятельной жизнедеятельности взрослого человека. Таким образом, временные рамки молодежи варьируются от 17 – 21 годами у юношей и от 16 – 20 лет у девушек примерно до 30 лет [7].

XX век называют «веком молодых». Настойчивость в отстаивании этого тезиса обычно держится на утверждении, что в молодежи заложены образцы и масштабы человеческого совершенства, которые отчетливо проступают в наше время, когда бурное развитие техники, информационный бум и др., казалось бы, неопровержимо устанавливают преимущество таких качеств молодости, как пластичность, умение быстро приспосабливаться к современным новациям [13].

В социологической, психологической, культурологической, социально-филологической литературе XX века, особенно второй его половины, понятия из тематического ряда «молодость», «молодежь», «проблемы молодежи» и т.п., отличаются повышенной частотностью употребле-

ния. В настоящее время данная тенденция сохраняется. Действительно, молодежь в полном смысле представляет будущее страны, а поэтому ее настроение, поведение, самочувствие и в большей степени проблемы молодежи являются своеобразным барометром, измеряющим социально-психологический климат в обществе. Среди экономических, психологических, духовно-нравственных проблем молодых людей проблема отношения молодежи к браку и семейной жизни приобретает все более значимое место. Невозможно упустить из внимания, что вступление во взрослую жизнь так же включает в себя компонент создания семьи и такой феномен как молодая семья.

Если на протяжении многих веков в предпосылках вступлению в брак отмечались экономический, социальный, национальный характер, то в настоящее время все более учитывается увеличение доли индивидуальной свободы и индивидуальных предпочтений молодежи в процессе выбора брачного партнера. Предположительно, это расценивается как положительная, стабилизирующая брак тенденция. Но при этом не следует считать, что юноши и девушки полностью независимы в своем выборе от родителей и ближайшего социального окружения. Родительское программирование в области выбора брачного партнера становится менее откровенным, в связи с этим – менее осознаваемым, и это может в большей степени способствовать формированию внутриличностных конфликтов.

Снятие экономических, социальных и национальных барьеров расширяет круг потенциальных знакомств и в итоге увеличивает возможности выбора брачного партнера. Но происходящая одновременно индивидуализация человека обуславливает противоположную тенденцию – рост взаимных претензий мужчин и женщин друг к другу, что приводит к более тщательному и длительному процессу выбора супругов, и к меньшей удовлетворенности результатом этого выбора [3].

Проблема отношения молодежи к семейной жизни и к факту вступления в брак является весомым звеном в проблемах состояния и развития семьи. В настоящее время в развитии семейных отношений наступил период, когда значительно возрос интерес к этому старому институту, прошедшему путь от союза, созданного, прежде всего ради выгоды, к союзу между мужчиной и женщиной, основанному на взаимной любви и совместном участии обоих супругов в семейной жизни. Особое место в данной проблематике занимает проблема, связанная с молодой семьей.

Семья определяется как социальное объединение, члены которого связаны общностью быта, взаимной моральной ответственностью и взаимопомощью [5]. Семья – системно-функциональное объединение эмоционально-близких и значимых людей на основе супружества, родительства, родства [14]. Молодая же семья – это семья в первые 3 года после заключения брака (в случае рождения детей – без ограничения продолжительности брака) при условии, что ни один из супругов не достиг 30-летнего возраста [10].

В современном обществе на первый план обычно ставят материальные, жилищные, медицинские проблемы молодой семьи, при этом редко говорят о психологических проблемах. А именно совместные эмоциональные отношения, психологическая совместимость, привыкание супругов к изменившемуся образу жизни играют огромную роль в становлении молодой семьи как семьи в целом. В молодой семье возникают первые конфликты при совместном решении материально-экономических и психологических проблем, при построении ролевой структуры отношений, при разделении домашних обязанностей. В браке молодые семьи на первое место ставят взаимопонимание, доброжелательность, эмоциональные отношения. Конфликты, возникающие из-за несоответствия желаемой и реальной модели семейной

жизни, оказываются наиболее губительными для молодой семьи.

Таким образом, эмоциональный тон, общность семьи, благоприятные взаимоотношения всех ее членов – важнейшие составляющие характеристики, на которые обращается внимание при восприятии молодой семьи как объекта социального воздействия. Семья являясь объектом социально-педагогического воздействия, семья одновременно – субъект социализации личности ребенка. В этом случае эффективность воздействия семьи на личность определяется ее воспитательным потенциалом. Воспитание детей в семье, особенно в молодой, несомненно, играет огромную роль в становлении социально здорового, духовно-нравственного, психологически устойчивого поколения. Во все времена в воспитании детей особое место занимала игра. Однако не только на воспитание детей распространяется влияние игры и игровых технологий. В построении устойчивых благоприятных отношений в семье все большую популярность приобретают игры педагогического характера, которые помимо воспитательной функции включают и обучение.

Игра – вид непродуктивной деятельности, с действиями, ограниченными правилами, которые направлены на создание, развитие и поддержание процесса в заданных границах [2]. Игра рассматривается как любое соревнование или состязание между играющими, действия которых ограничены определенными условиями (правилами) и направлены на достижение определенной цели (выигрыш, победа, приз) [4].

Сложность духовной структуры личности, как ребенка, так и взрослого человека диктует необходимость применения тонких методов воздействия, соответствующих тонкости внутреннего мира человека. Именно сложность человеческой природы и трудности, которые возникают в процессе становления и развития личности, подтолкнули новую науку выйти на «технологический уровень» –

уровень операционный, когда научно обосновываются производимые операции для получения результата [4]. Таким технологическим уровнем выступает один из видов педагогических технологий – игровые технологии.

Понятие «игровые технологии» включает достаточно обширную группу методов и приемов организации педагогического процесса в форме различных педагогических игр. В отличие от игр вообще, педагогическая игра обладает существенным признаком – четкость обучения и соответствующим ей педагогическим результатом, которые могут быть обоснованы в явном виде и характеризуются учебно-познавательной направленностью [9].

Игровые технологии как средство по подготовке к семейной жизни сохраняют свою актуальность в силу нестабильности семьи. В различных психотерапевтических центрах с помощью игровых ситуаций разрешаются проблемы внутрисемейных отношений – между супругами, в детско-родительских отношениях, в отношениях между поколениями (разыгрывание семейных конфликтных ситуаций, организация конструктивных споров и т.д.). Для молодой семьи подобные психотерапевтические игры могут послужить некой тренировкой семейной жизни с ее проблемами и конфликтными ситуациями, что, несомненно, способствует перенесению игровых ситуаций в реальную жизнь. Данный подход к разрешению семейных проблем объясняется тем, что игра – школа профессиональной и семейной жизни, школа человеческих отношений. Но от обычной школы она отличается тем, что человек, обучаясь в ходе игры, и не подозревает о том, что чему-то учится [11].

Однако, в условиях ограничения контроля воздействия на молодое поколение массовой культуры, телевидения и в большей степени Интернета, а также развития компьютерных технологий, следует так же обратить внимание на такие игровые технологии, как компьютерные игры. Большая часть молодого поколения ос-

новную часть своего времени проводит, играя в компьютерные игры. А здесь необходимо вспомнить о проблеме насилия в них и их влияния на психику молодого организма. Насилие в компьютерных играх – насущная для общества проблема. Хотя однозначного мнения по этому вопросу нет до сих пор: можно ли считать его положительным или отрицательным фактором. Обсуждающие данную проблему делятся на два лагеря. Одни полагают, что виртуальное насилие действует отрицательно, другие считают, что наоборот, является безопасной альтернативой насилию реальному.

Взрослые вынуждены заниматься «важными делами», чтобы зарабатывать на проживание, а подрастающее поколение обычно живет за счет родителей, что позволяет развлекаться практически целыми днями, забыв о таком понятии как ответственность. Степень ответственности – вот что привлекательно в играх. Однако такой расклад показывает лишь отрицательную сторону игрового процесса. Отсутствие ответственности может перенести ситуацию игры в реальную жизнь, тем самым формировать характер молодого поколения, а значит и общества в целом [8]. Такая отрицательная тенденция развития игровых технологий влияет в первую очередь на становление внутрисемейных отношений, а именно детско-родительских, что вносит свою лепту также в становление молодого поколения.

Таким образом, понятия «молодежь», «семья» и «игровые технологии» сплетаются воедино при рассмотрении их с точки зрения основных тенденций эволюции семьи. Основные тенденции развития современной семьи условно разделяют на положительные и отрицательные [1].

К положительным тенденциям относят равноправность и добровольность выбора партнера молодыми людьми при вступлении в брак. При заключении брака востребованными становятся чувства, а мотивом вступления в брак – в первую очередь любовь между партнерами. Экономические мотивы и давление «третьих

лиц» в лице родителей и родственников становятся минимальны. В семье создаются возможности для профессионального и духовного роста ее членов, преодолевается отчуждение супружества от брака. Отрицательные тенденции в развитии современной семьи преобладают. Характерной чертой семьи является ее нестабильность: от 30 до 50% заключенных браков распадаются. Наблюдается тенденция ослабления родственных связей – семья строится вокруг супружеских отношений, а не в угоду кровным, снижается власть родителей над детьми. Кроме этого современную семью отличают социально-демографические характеристики, социокультурные проблемы, психологические особенности.

В свете таких направлений развития семьи молодежь не может остаться в стороне в силу такого процесса как вступление в брак. С молодежью вполне справедливо связывают непосредственное будущее нашей цивилизации и ее дальнейшие перспективы, в том числе, и состояние и благополучие современной семьи. Современные игровые технологии, окружающие молодежь, как с положительных, так и отрицательных позиций так же играют роль в становлении семьи, а именно межличностных отношений при создании семьи и внутрисемейных отношений.

Семья, будучи социальным институтом, безусловно, находится под влиянием общества. Закономерности изменения семьи сонаправлены переменам, которые происходят в обществе в целом, проблемы молодежи в котором занимает весомое место. Поэтому понять состояние и тенденции современной семьи и оценить перспективы ее дальнейшего развития можно, учитывая состояние молодежи и факторов, которые влияют или противостоят благополучию данного факта.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреева Т.В. Семейная психология: учеб. пособие. – СПб.: Речь, 2004. – 244 с.
2. Апинян Т.А. Игра в пространстве серьезного: Игра, миф, ритуал, сон, искусство и др. -

СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского гос. ун-та, 2003. – 238 с.

3. Волков Б.С. Возрастная психология юности и молодости. Уч. пос. - М.: 2006. – 256 с.

4. Егерева С.Ф. Игровые технологии: уч-но-мет пособие. – Казань.: Школа, 2007. – 84 с.

5. Зацепин В.И. Брак и семья // Психология семьи. – Самара: БАХРАХ-М, 2007. – С. 10 – 23.

6. Кон И.С. Социология молодёжи. - М., 1988. – 32 с.

7. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. - СПб.: Питер, 2005. – 940 с.

8. Миндарова Л.Р. Проблемы досуга молодежи // Молодежь и молодежная политика третьего тысячелетия: стратегии и инновации: Материалы всероссийской научно-практической конференции. – Казань, 2008. – 222 с.

9. Панфилова А.П. Игровое моделирование в деятельности педагога. – М., «Академия», 2007. – С. 22 – 23.

10. Сапогова Е.Е. Психология развития человека. - М. – 2005. – 460 с.

11. Трайнев В.А. Интенсивные педагогические игровые технологии в гуманитарном образовании. – М.: Дашков и К, 2007. – 282 с.

12. Ушаков М.В., Дорофеева Г.А. Молодежь в современном российском обществе. – М., 2001. – 176 с.

13. Шаповаленко И.В. Возрастная психология. – М.: Гардарики, 2005. – 349 с.

14. Шнейдер Л.Б. Психология семейных отношений: Курс лекций: учеб. пособие.- М.: Апрель-Пресс: ЭКСМО-Пресс, 2000. – 501с.

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ У СТУДЕНТОВ ВУЗА КАК СОЦИАЛЬНАЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Е.Л. Гуничева, И.В. Павлов, В.И. Павлов

В статье анализируются взгляды зарубежных и отечественных исследователей на проблему развития лидерских качеств

Ключевые слова: лидер, лидерство, типы, факторы, качества

Перемены, происходящие в нашем обществе, охватывают все стороны жизни, предъявляя большие требования к каждому человеку, его знаниям, личностным качествам и, прежде всего, профессиональной подготовке. Перед студенческой молодежью как никогда остро стоит задача не просто постоянно пополнять и углублять свои знания, овладевать последними достижениями науки и техники, а подготовить себя как конкурентоспособного специалиста, обладающего определенным набором лидерских качеств.

Указанные обстоятельства подчеркивают насущную потребность в более глубоком исследовании проблемы развития лидерских качеств у студентов высшей школы.

Долгое время общество не имело острой практической потребности в изучении проблем лидерства. Но в связи с активным экономическим развитием общества и, как следствие этого, изменением ритма жизни, переходом страны на рыночную экономику, проблема формирования лидерских качеств, особенно у членов студенческого актива вуза, становится чрезвычайно актуальной.

В литературе понятие «лидер» (*от англ. Leader - ведущий*) – означает лицо, способное воздействовать на других в целях интеграции совместной деятельности, направленной на удовлетворение интересов данного сообщества.

Исследователи определяют лидерство в соответствии с собственными представлениями о нём и исходя из того, что их больше всего интересует в этом феномене. Так, Стогдилл (Stogdill, 1974) отмечал, что определений лидерства столько же, сколько людей, которые пытались этим явлением заниматься [7, с. 95-106].

Согласно Дж. Терри, лидерство – это воздействие на группы людей, побуждающее их к достижению общей цели. Р. Танненбаум, И. Вэшлер и Ф. Массарик определяли лидерство как межличностное взаимодействие, проявление в определенной ситуации с помощью коммуникационного процесса и направленное на достижение специфической цели или целей. Г. Кунц и С. О’Доннелл считают, что лидерство связано с воздействием на людей, преследующим достижение общей цели. По мнению П. Друкера, «Лидерство – это способность поднять человеческое видение на уровень более широкого кругозора, вывести эффективность деятельности человека на уровень более высоких стандартов, а также способность формировать личность, выходя за обычные, ограничивающие ее рамки» [6].

Сегодня ученые-педагоги и философы, изучая стремление к лидерству как проявление «творческого инстинкта» человека, опираются на типологию авторитета, разработанную М. Вебером, который выдвигает в деле развития личности как насущную – задачу воспитания в ли-

дере высоких нравственных качеств наряду с умственным развитием и физическим совершенством.

М. Вебер выделяет: а) традиционное лидерство, основанное на вере в святость традиций; б) рациональное (бюрократическое), основанное на вере в законность существующего порядка и его «разумность» (например, лидер-чиновник, исполняющий государственную функцию); в) харизматическое лидерство, основанное на вере в сверхъестественные способности индивида.

В современной зарубежной литературе проблема лидерства переводится в план эмпирических исследований в малых группах, выявляющих психологические и специально-психологические аспекты лидерства (К. Левин, Х. Джайнотт, D. Easten, W. Bennis).

В. Стоун лидерство выделено в два самостоятельных типа:

1) Лидерство «лицом к лицу», существующее в небольших группах;

2) «Отдельное» лидерство правителей, вождей, ведущих за собой массы. В Европе распространено мнение, что теория лидерства научного типа создана Г. Тардом (1843-1904) и Г. Лебоном (1841-1931), поскольку до них подтверждалось, что исторические события и судьбы государств и народов определяют только «большие лица» – герои, цари, императоры и т.п. Противоречивость взглядов этих мыслителей на лидерство и черты лидеров сказала сразу: Г. Тард считал, что толпа, подхватывая мысли лидера и подчиняясь ему, играет второстепенную роль, Г. Лебон же убеждал в том, что все происходит наоборот – толпа доминирует над лидером и своей численностью принуждает его избирать лишь те цели и средства их достижения, которые нравятся толпе, что исключает её бунт и непокорность.

По стилю различают «авторитарное» лидерство, предполагающее единоличное направляющее воздействие, основанное на угрозе применения силы, и «демократичное» лидерство, позволяющее членам группы участвовать в управлении её деятельностью и в установлении целей. К. Левин предложил

ещё один стиль лидерства – «*попустительский*».

Однако принятая по стилям лидерства терминология вносит ряд трудностей в исследования в силу возможных ассоциаций, поэтому ряд авторов предлагает отказаться от этих терминов и ввести новые обозначения (Ф. Зимбардо, Д. Майерс, Л. Первин, Р. Чалдини и др.). Так, например, вводятся определения «директивный», «коллегиальный», «разрешительный» стили.

Лидерские качества личности не являются врожденными, они формируются в процессе разнообразной деятельности. Среди существующих теоретических подходов к воспитанию лидерских качеств выделяются три наиболее известные: Р.Л. Кричевский, Е.М. Дубовская, Р.Д. Мубинова выделяют «теорию черт», пытаясь определить набор психологических черт, присущих лидеру; «ситуационная теория» утверждает, что лидерство – это продукт ситуации (т.е. свойства, черты или качества лидера оказываются, согласно этой теории, относительными) (А. Менегетти, Ф. Карделл, Р. Дилтс); «системная теория» лидерства рассматривает процесс организации межличностных отношений в группе, а лидера – как субъекта управления этим процессом (М. Хьюстон).

Автором своеобразной концепции лидерства в рамках теории систем является М. Мемфорд. Он полагает, что каждая социальная система или организация состоит из множества социальных подсистем, в которые включены и индивиды. Лидеры, по мнению М. Мемфорда, – это индивиды, «роли которых требуют, чтобы они контролировали и координировали действия двух или более подсистем». Задачей лидера является выбор действия, при котором достигается цель и эффективность, адаптация всей системы в целом.

Построенная Ф. Фидлером «Вероятная модель эффективности лидера», предполагает зависимость эффективного, соответствующего данной ситуации решения задачи группой от стиля лидера. Влияние лидера зависит также от степени свободы, которая

допускается группой по отношению к лидеру. Р. Бейле, Т. Ньюколе и А. Хейр являются авторами теории «лидерства как функции ситуации». Суть данной теории состоит в том, что люди, находясь в разных группах, занимая разное положение, играют разные роли, поэтому, по мнению авторов теории, лидерство зависит здесь в большей степени от условий вхождения личности в различные ситуации.

Для большинства отечественных исследователей проблемы лидерства характерно рассмотрение этого феномена в контексте совместной групповой деятельности, когда во главу угла ставятся не просто «ситуации», но и конкретные задачи групповой деятельности, в ходе которой определенные члены группы могут продемонстрировать свою способность организовать всю группу для решения этих задач (Л. Ершов, Т.В. Бендас, С.В. Шекшня, В.В. Петрусинский, Н.В.Белякова и др.). Отличие лидера от других членов группы проявляется при этом не в наличии у него особых черт, а в наличии особого уровня развития активности. Об этом пишут К.А. Абульханова-Славская, А.С. Большаков, Л.И. Марисова и другие.

Среди различных подходов к проблеме лидера следует выделить также исследование А.Л. Лутошкина, в котором представлена модель развития коллектива и лидера в нём. Эта модель позволяет учащимся самостоятельно определить уровень зрелости своего коллектива и свой собственный уровень, соотнося эмоционально-символические образы из прочитанных книг («Песчаная россыпь», «Мягкая глина», «Мерцающий маяк», «Алый парус», «Горящий факел») и своё окружение.

Выдвижение лидера (актива) в молодёжной группе происходит стихийно, по мере её развития и функционирования. При этом действуют два фактора - объективный и субъективный.

Объективный фактор - в лидеры молодёжной группы выдвигается тот её член, который наиболее «полезен» её деятельности, наилучшим образом проявляет себя в повседневной жизни неформального коллектива.

Субъективный фактор - лицо, выдвигаемое в лидеры, обладает такими личностными качествами, которые необходимы для осуществления функций лидера в группе. Это обычно люди наиболее активные, энергичные, волевые, решительные, обладающие неплохим интеллектом, умеющие подчинить себе других.

Актив в группе выполняет важные социально-психологические функции, без которых невозможно нормальное функционирование группы. Именно во многом благодаря ему, группа становится сплочённой, её состав стабилизируется, отношения формализуются. В итоге создаётся сообщество высокого психологического развития - молодёжная группа.

Дж. Френчу и Б. Рейвен утверждают, что лидер, безусловно, обладает одним или несколькими типами власти.

Актив молодёжных групп для сохранения лидерства может использовать следующие возможные источники власти:

1. Власть эталона. Основана на идентификации члена группы с лидером и желании для члена группы быть похожим на лидера.

2. Власть принуждения или наказания. Ее сила зависит от:

а) репертуара возможных наказаний и санкций. Например, следующие санкции: моральные (обсуждение, замечание о неправомерности поведения, пощечина и т.д.); материальные («штраф», «пеня» в течение определенного срока и т.д.); физические (избиение).

б) от угрозы наказания минус вероятность избежать наказания благодаря послушанию.

Жёсткая дисциплина, устанавливаемая и поддерживаемая лидером, говорит о силе данного источника власти.

3. Власть знатока. Вся сила зависит от величины приписываемых членам актива со стороны членов группы особых знаний, интуиции или навыков, относящихся к сфере функционирования.

4. Информационная власть. Она возникает в тех условиях, когда члены актива имеют доступ к информации, неизвестной

членам группы, причём такой, которая является значимой для оценки ситуации и коррекции поведения.

6. Нормативная власть. Речь идет о нормах, согласно которым члены актива имеют право контролировать соблюдение определённых правил поведения и в случае необходимости настаивать на них. К одному из основных признаков неформальной организации относится наличие устава в виде неформальных норм поведения, традиций, законов, санкций за их нарушение.

Подводя итоги, можно сделать краткий вывод по данному подразделу: власть актива в молодежной группе – явление многоаспектное и в зависимости от структуры группы, уровня ее развития, сложившихся межличностных отношений, источники власти могут варьироваться и смешиваться постольку, поскольку это необходимо для осуществления целей и задач группы, но зачастую в молодежных группах высшего уровня лидером используются все источники в их совокупности – для осуществления всеобъемлющего и эффективного руководства.

Нормальное функционирование молодежной группы обусловлено выполнением членами актива ряда важных, необходимых группе социально-психологических функций. В литературе выделяется четыре основных функции лидера молодежной группы:

1. Организаторская функция заключается в том, что он создаёт, организует и руководит деятельностью всей группы.

2. Информационная функция – тесно взаимосвязана с организационной. Без информации существование группы является довольно проблематичным. Лидер организует поступление необходимой информации, анализирует её и в нужных случаях передаёт её другим членам группы. Собирая лидер получает как информацию извне, так и сведения о внутренней жизни самой группы (настроения, отношения между членами группы т.д.).

3. Стратегическая функция выражается в том, что группа живёт идеями и мысля-

ми лидеров, осуществляет их планы. Лидер лучше других видит задачи и возможности группы, прогнозирует вероятные трудности, обладает необходимой информацией о выгодных направлениях деятельности и возможных путях провала.

4. Нормативно-ценностная функция – также имеет важное значение. Лидер определяет допустимые границы и нормы поведения в группе, устанавливает запреты, за нарушение которых применяет соответствующие санкции. Личность лидера, его убеждения и поступки – пример для других членов группы, идеал, к которому многие из них стремятся. Лидер активно участвует в формировании единства взглядов и позиций у членов неформальной группы, что обеспечивает группе единство действий и поступков в ситуациях не планируемых, внезапных, связанных с риском и опасностью.

Можно сказать, что актив – это совокупность нескольких лидеров. Поэтому каждый из них может выполнять определенную роль в рамках данного коллектива, то есть в студенческом коллективе встречаются лидеры, роли которых различны.

В литературе [2; 3; 4] выделяются следующие, наиболее часто встречающиеся типы лидеров:

1. Лидер-вдохновитель. Такой тип лидеров, как правило, предлагает неформальной группе свою программу действий, определяет нормы поведения внутри группы, цели и задачи деятельности. Деятельность таких лидеров заключается в основном в решении организационных вопросов функционирования группы.

2. Лидер-организатор. Является центральной фигурой неформального молодежного формирования. Зачастую это тип личности, характеризующийся высокой степенью общественной направленности. Этот тип, в отличие от предыдущего, лично организует и руководит групповой деятельностью, осуществляет программу, ранее выработанную всей группой.

3. Лидер смешанного типа. Этот тип соответственно сочетает в себе элементы

лидера-вдохновителя и лидера-организатора, то есть он разрабатывает план, задаёт программы и одновременно организует и руководит их выполнением.

Можно выделить следующие разновидности лидеров смешанного типа:

1) лидеры, последовательно или одновременно выполняющие функции вдохновителя, инициатора и организатора;

2) лидеры, выполняющие роль инициатора-организатора;

3) организаторы-руководители;

4) руководители-исполнители.

Деловые лидеры играют основную роль в решении задач, поставленных перед группой, в реализации трудовой, учебной деятельности. Роль эмоциональных лидеров связана с действиями, относящимися в основном к сфере межличностного общения в группе.

Деловые лидеры осознают межличностные отношения большего количества сокурсников, чем эмоциональные лидеры. Это обусловлено стремлением деловых лидеров хорошо знать подавляющее большинство своих сокурсников, что позволяет им соответственно этим знаниям строить свои отношения. Эмоциональные лидеры часто не испытывают потребности в управлении группой и поэтому не нуждаются в знании межличностных отношений.

Подчеркнём, что наиболее бурно развивались исследования лидерства в русле политической психологии: работы Е.В. Егоровой (1983), Л.В. Ольшанского, Л.Я. Гозмана, Е.Б. Шестопаля (1996), А.И. Юрьева (1992), Г.Г. Дилигенского (1996), И.Г. Дубова, С.Р. Пантилеева (1992), М.И. Медведева (1992), В.П. Пешкова (1994), С.С. Сокола (1990), П.В. Соломки (1992), В.А. Фролова (1992) и др.

Политический лидер – ведущее лицо политического процесса, осуществляющее объединение и сплочение социальных сил, задающее направление деятельности государственным и общественным институтам, политическим движениям во многом определяющее особенности курса на политические преобразования. Поли-

тический лидер выполняет определенные функции:

- планирует политические акции, занимается поиском своих сторонников, контролирует и регулирует отношения между ними, ориентирует их на компромиссы или на решительное изменение политики;

- согласовывает действия институтов власти, приводит их решения и политический выбор в соответствие с общественным мнением, с принятой в обществе системой ценностей;

- осуществляет социальный арбитраж, защиту масс от беззакония, самоуправства бюрократии, поддержание порядка в обществе;

- обеспечивает коммуникацию власти и масс, предотвращение отчуждения граждан от политического руководства;

- обеспечивает поддержку единомышленниками, окружением обществом своих планов и программ.

Основными психологическими чертами политического лидера являются:

- наличие ясной политической программы, отвечающей интересам больших социальных групп;

- популярность, умение нравиться людям, завоёвывать их симпатии;

- политическая воля, готовность брать на себя ответственность;

- острый ум, политическая интуиция и высокая политическая культура;

- организаторский талант и ораторские способности;

- способность повышать свой авторитет.

Классификация политического лидерства достаточно разнообразна. Обычно лидеров подразделяют на виды *по социальной природе их авторитета* (различают традиционного, бюрократического и харизматического лидеров), *по отношению авторитета к людям* (различают авторитарного и демократического лидеров), *по отношению к политической системе* (различают лидеров функциональных и дисфункциональных, конформных

стов и нонконформистов) и по стилю лидерства.

Традиционный лидер – лидер, опирающийся на традиции и ритуалы. Лидер в этом случае – носитель и знаток последних, а сам тип властвования является достаточно примитивным, отжившим, но еще встречающимся в обществе (монархия).

Бюрократический (рационально-легальный) лидер – опирающийся на законы, правила, нормы, в рамках которых властвование связано со знанием и чётким соблюдением норм политической деятельности, их активного использования для поставленных целей (президент, премьер-министр).

Харизматический лидер – лидер, смысл деятельности которого проявляется в особой связи между лидером и его последователями, когда он чувствует себя готовым для осуществления определённой цели, а они убеждены в наличии у него особых исключительных качеств, способности преодолевать любые трудности, предвидеть на много лет вперёд.

Авторитарный лидер – это лидер, стремящийся максимально подчинить своему влиянию партнёров по политической деятельности, строго контролировать их активность, жёстко пресекать их инициативу.

Демократический лидер – лидер, не ограничивающий строгими рамками активность своих единомышленников, советующийся с ними по наиболее важным вопросам политической деятельности позволяющий им проявлять инициативу и творчество.

Функциональный лидер – лидер, не выходящий в своей активности за рамки выполнения тех обязанностей, которые предписаны ему правилами политической деятельности.

Дисфункциональный лидер – лидер, не ограничивающийся в своей деятельности логикой и нормами функционирования политического процесса.

Лидер-знаменосец – лидер, деятельность которого всегда ассоциируется с

отстаиванием главных идей того социального субъекта, чьи интересы он представляет.

Лидер-служитель – лидер, отдающий всего себя политической деятельности во имя целей своей социальной группы.

Лидер-торговец – лидер, стремящийся реализовать интересы своей социальной группы главным образом посредством заключения политических соглашений с другими социальными субъектами.

Лидер-актер (демагог) – лидер, излишне опирающийся на внешние эффекты своего поведения и обещающий больше на словах, чем на деле.

Лидер-конформист (нонконформист) – лидер, который подчиняется (или не подчиняется) воздействию своей политической системы.

Для воздействия на коллектив, наряду с умением воспринимать личные отношения, большое значение имеет умение определять статус сверстников. В этом лучше всех ориентируются абсолютные лидеры, на втором месте стоят деловые лидеры. В то же время в сфере эмоциональных отношений особых различий между разными лидерами нет. От эмоциональных лидеров в большей степени зависит психологический климат в коллективе, самочувствие, а также принятые нравственные ценности.

Необходимо помнить, что лидера выдвигает деятельность. Поэтому через специальную организацию учебной или внеучебной работы можно обеспечить благоприятные возможности для успеха студентов, обладающих развивающим потенциалом влияния на сокурсников.

Для развития коллектива характерна постоянная смена лидеров в зависимости от деятельности, что обеспечивает каждому возможность пребывания в роли лидера и приобретения навыков организации других людей и самоорганизации.

Одним из условий развития лидерских качеств у членов студенческого актива является подготовленность педагогов к работе с лидерами. Знания педагогов об особенностях работы с лидерами, пони-

мание феноменов лидерства в современных условиях, умение диагностировать лидерские качества студента и организовать подготовку лидеров, способность создать поле лидерства в группе, умение и стремление к взаимодействию с лидерами определяют подготовленность педагога.

Развитие лидерских качеств предполагает умение и способность педагога конструировать мотивообразующие социальные условия развития личности студента, направленные на включение его в социально значимые отношения с позиции лидера.

В последнее время словосочетания «психологическое сопровождение», «педагогическое сопровождение», «психолого-педагогическое сопровождение» встречаются и используются всё чаще. Наиболее последовательно представлено понимание сопровождения в работах М.Р. Битяновой [1] и Е.А. Козыревой [5].

В этих работах сопровождение рассматривается как система профессиональной деятельности педагога, направленная на создание условий для позитивного развития отношений молодёжи и взрослых в образовательной ситуации.

Е.А.Козырева трактует психолого-педагогическое сопровождение одновременно и как принцип профессиональной деятельности школьного психолога, и как технологию психологической работы, и как систему профессиональной деятельности. Под педагогическим сопровождением М.И. Рожков понимает процесс, содержащий комплекс целенаправленных последовательных педагогических действий, обеспечивающих включённость ребёнка в значимое для него событие и стимулирующих его саморазвитие на основе рефлексии происходящего [5].

Оно всегда бинарно по деятельности и предполагает сочетание деятельности педагога и самостоятельности студента (в нашем случае – лидера). На наш взгляд, педагогическое сопровождение процесса развития лидерских качеств имеет три составляющие:

– подготовленность педагогов к работе с лидерами;

– психолого-педагогическое обеспечение готовности члена актива быть лидером;

– педагогическое конструирование поля лидерства.

А.Л. Лутошкин утверждает, что лидер – это прежде всего организатор, а «организовать – значит внести в дело определённый порядок, привести какое-либо явление, процесс в систему». Действия организатора должны складываться из двух основных компонентов – «внутреннего» (работа над задачей, поставленной родителями, анализ создавшегося положения) и «внешнего» – практического (взаимодействие непосредственно со сверстниками).

В.С. Собкин, А.В. Трофимов, А.Л. Уманский и др. считают, что каждый нормальный человек обладает потенциальной способностью преобразить себя, однако улучшение собственного характера – это один из наиболее трудных видов человеческой деятельности, и только тот, кто готов приложить необходимые усилия, может стать хозяином своей судьбы (А. Мурашов, А. Ермолин и др.).

Студенческая молодёжь составляет образованную часть населения страны. Это будущие руководители производства, различных трудовых коллективов.

Развитие студента как общественного субъекта идёт непрерывно в социокультурной среде вуза. Мощное социализирующее и воспитательное воздействие на личность студента оказывает сама студенческая группа, образовательная среда вуза.

Такие особенности студенческой группы, как однородность возрастного состава (разница в возрасте обычно не более 5 лет), обуславливает возрастное сходство интересов, целей, психологических особенностей, способствует сплочению группы. Основной вид деятельности студенческой группы – учение, а факторы учебного сплочения слабее, чем производственные, поэтому порой коллектив не складывается: каждый сам по себе.

Возникновение и развитие коллектива студенческой группы факультета является результатом организационно-управленческой, воспитательной работы куратора, органов студенческого самоуправления, актива. Как показывает нам многолетний опыт работы в вузе, становление коллектива студенческой группы зависит от:

- характера организации учебно-познавательной деятельности студентов, контроля над ней и её оценки;

- степени ясности функций, задач и программы деятельности группы, от групповых норм и особенностей преломления в них общих социальных норм;

- частоты контактов и особенностей общения между членами группы и от особенностей педагогического общения в системе «педагог-студент»;

- особенностей микрогрупп в группе (способствуют ли они сплочению группы или противопоставляют себя группе);

- характера привлечения каждого члена группы к выполнению групповых заданий и качества кооперации сил при выполнении общественно значимых задач, стоящих перед группой;

- размера группы и времени её существования;

- качеств руководителей-наставников, межличностных отношений в системе «педагог-студент» и «студент-студент».

В современных условиях очень важно продумать систему внеучебной деятельности студентов, ориентированную на развитие лидерских качеств студентов, таких как организованность, социальная активность, целеустремленность, добросовестное отношение к труду, инициативность, патриотизм, гуманность, самостоятельность, честность, решительность, эмпатия.

В любом коллективе обычно имеется формальный и неформальный лидеры, и они выполняют определенные функции. С точки зрения групповой деятельности функции неформального лидера сводятся к двум основным.

Во-первых, он устанавливает и поддерживает эталоны приемлемого группо-

вого поведения, например доброжелательность, ответственность, взаимопонимание, производительность, или негативные формы поведения группы, такие, как агрессивность, обособленность, стяжательство и пр.

Во-вторых, установив нормы, цели, обычаи и традиции, неформальный лидер мотивирует поведение каждого члена группы, заставляя его следовать эталонам группового поведения. Мотивацию лидер осуществляет, высказывая взглядом, жестом или словом свою оценку действий члена группы. К лидеру добровольно и не всегда полностью осознанно присоединяется большинство членов группы, одобряя или порицая своего товарища.

Кроме этих двух самых важных функций неформального лидера группы: установка и поддержание групповых норм поведения, и мотивирование поведения членов группы в соответствии с установленными нормами – лидер выполняет функции:

- координатора группового поведения (распределяет роли, обязанности, задания);

- контролёра поведения каждого члена группы (наблюдает за исполнением порученных ролей, обязанностей, заданий);

- планировщика действий и средств, при помощи которых группа достигает своих целей (эта функция может включать в себя определение как краткосрочных, так и долгосрочных планов в групповой деятельности);

- эксперта (почти во всех случаях, когда члены группы зависят от человека, технические знания и квалификация которого необходимы для осуществления групповых целей. Вокруг этого лица происходит поляризация власти, которую он может использовать для укрепления своей роли лидера);

- представителя группы (представляет собой всех членов группы, их коллективный разум, интересы, волю, желание и т.д.);

- арбитра (выступает как судья, прокурор, защитник и утешитель, мотивирующий поведение членов группы; лидер

использует неформальные социальные санкции, то есть приёмы, с помощью которых люди, знающие близко друг друга, выражают уважение тем, чьё поведение соответствует их ожиданиям и проявляют недовольство теми, кто не оправдывает их надежд);

– примера (служит эталоном, моделью поведения для остальных членов группы, т.е. обеспечивает их наглядными указаниями того, кем они должны быть и что они должны делать, при этом особое место в сознании людей занимают лидеры референтных групп);

– символа группы (группы с высокой степенью сплочённости членов, которые стремятся не только к внутренним, но и к чисто внешним отличиям от остальных индивидуумов; члены таких групп прибегают к различным знакам отличия в одежде и поведении – галстуки, нашивки, значки, ритуалы приветствия; лидеры таких групп начинают выполнять функции символов – их имена присваивают всему движению и косвенно его участникам, в мире бизнеса владельцы фирм сами осуществляют такую символизацию; религиозные течения и секты продолжают носить имена своих основателей весьма продолжительное время и т.п.);

– носителя ответственности (освобождает членов группы от индивидуальной ответственности за личные решения и действия).

Для успешного выполнения этих и остальных функций необходимо создать особые условия восприятия личности лидера всеми остальными членами группы. Неформальный лидер воспринимается как «один из нас», он употребляет, говоря о групповых проблемах, слово «мы», а не «я»; он «подобен большинству из нас» – человек, воплощающий в себе нормы, ценности, символы, интересы, желания и цели, имеющие наибольшее значение для всей группы.

Лидеры бывают разные. В конце концов, каждый находит свой стиль. Один динамичен, обаятелен, способен воодушевлять других. Другой спокоен, сдер-

жан в речи и поведении. Однако оба они могут действовать с равной эффективностью – внушать к себе доверие и добиваться того, чтобы работа выполнялась быстро и качественно.

Несмотря на это различие в стиле, хорошим лидерам присущи некоторые общие, характерные черты.

По мнению Л.И. Уманского и А.Н. Лутошкина к общим качествам личности организатора (лидера) относятся:

– компетентность – знание того дела, которое требуется организовать;

– активность (социальная активность) – умение действовать энергично, напористо при решении практических задач;

– инициативность – особое творческое проявление активности, выдвижение идей, предложений;

– настойчивость – проявление силы воли, упорства, умение доводить дело до конца;

– общительность – открытость для других, готовность общаться, потребность иметь контакты с людьми;

– сообразительность – способность доходить до сущности явлений, и видеть их причины и следствия, определять главное;

– самообладание – способность контролировать свои чувства, свое поведение в сложных ситуациях;

– работоспособность – выносливость, способность вести напряжённую работу, длительное время не уставать;

– наблюдательность – умение видеть, мимоходом отметить примечательное, сохранить в памяти детали;

– самостоятельность – независимость в решениях, умение самому находить пути выполнения задачи, брать на себя ответственность;

– организованность – способность подчинить себя необходимому режиму работы, планировать свою деятельность, проявлять последовательность, собранность.

Опираясь на анализ литературы выделяем наиболее важные, на наш взгляд, личные черты неформального лидера:

1. **Оптимизм.** Оптимист всегда охотно выслушает других и их идеи, потому, что

он всегда ждёт хороших новостей в отличие от пессимиста, который старается слушать как можно меньше, ожидая лишь плохих новостей. Оптимист думает, что люди по преимуществу готовы прийти на помощь, обладают творческим началом, стремятся к созиданию, в то время как пессимист считает, что они ленивы, строптивы и от них мало прока. Оптимист приветствует идеи, которые выдвигают его подчиненные, для пессимиста же новые идеи неизбежно становятся проблемой и, вероятно, ни во что не воплотятся.

2. Коммуникативность. Лидер постоянно и эффективно общается с людьми.

3. Способность идти на оправданный риск. Лидер всегда попытается найти новый способ выполнить задачу только потому, что этот способ лучше. Лидер должен подталкивать людей всё к новым и новым вопросам, поощрять стремление к инновациям. Организация прекращает продвижение к процветанию, как только в ней перестают осуществляться изменения.

4. Целеустремлённость – мощное внутреннее мотивирование человека на достижение каких-либо стратегических, значимых не только для себя, целей.

5. Тактичность и внимательность. Это простой закон жизни – от людей можно добиться больше с помощью мёда, чем уксуса. Лучшие лидеры проявляют заботу о людях тактичным и внимательным обращением с ними.

6. Честолюбие. Он честолюбив в отношении самого себя и других. Он радуется достижениям коллег и разделяет их успех. Таким образом, он вдохновляет других своим энтузиазмом и энергией.

7. Целостность и последовательность. У лидера должны быть ценности, и он должен последовательно делать то, что считает правильным. Будучи непоследовательным, лидер не может ожидать, что люди пойдут за ним. Смена настроений, раздражительность сегодня и эйфория завтра, сумбурная и непредсказуемая реакция на проблему или ситуацию – всё это ложится тяжёлым бременем на других.

8. Уверенность в себе. Уверенность в себе без заносчивости, вера в свои силы без высокомерия – вот отличительные черты сильного лидера. Люди, которые уверены в себе без того, чтобы непрерывно твердить об этом, обладают своего рода магнетизмом. Уже сама уверенность в поведении внушает доверие и чувство спокойствия.

9. Эмпатия. Искусство чувствовать и понимать, чего хотят люди ещё до того, как они сами смогут оформить в словах свои не вполне ясные потребности, интересы и побуждения; ориентация на необходимость учёта «невывказанного».

10. Скромность, не допускающая возникновения чувства ущербности у ведомых, которое может возникать при чрезмерно выпячиваемых достоинствах лидера и увеличивать дистанцию между ним и всеми остальными.

11. Способность к объективной самооценке. Именно объективность самоанализа позволяет человеку избегать в управлении ошибок, которые умаляют в глазах людей его возможности и право вести за собой.

Таким образом, лидер коллектива – это человек, обладающий способностью вести за собой людей без использования административных (силовых) рычагов власти. Он умеет превращать их в своих сторонников и соучастников своих начинаний. За ним идут, ему подчиняются, с ним люди готовы делить трудности какой-либо деятельности не по принуждению, а по доброй воле. И вследствие этого люди могут включаться в коллективную интеллектуальную работу по решению проблем с максимальным использованием своих интеллектуально-психологических потенциалов.

При рассмотрении воспитательной системы и её компонентов с точки зрения *синергетического подхода* Н.Л. Селиванова обнаруживает существование зон неупорядоченности в процессе развития этой системы [193]. Это служит весомым аргументом для изучения процессов самоорганизации систем воспитания и

управления этими системами с позиции идей теории синергетики (самоорганизации). В нашем исследовании мы попытались соотнести некоторые положения данной теории со стохастичностью процесса лидерообразования. Такое соотношение позволило нам увидеть универсальность и полноту содержания будущей воспитательной системы, так как основные положения синергетической теории сводятся к следующему:

1) существование в воспитательной системе нестабильных, неустойчивых состояний является условием её стабильного и динамического развития. Лидер в воспитательной системе всегда выступает в качестве нестабильного элемента. Он постоянно изменяется, растёт, движется, а это движение порождает противоречие между традиционной стабильностью и инновационной динамикой;

2) малые воздействия или воспитательные процессы, происходящие на микроуровне, могут стать для системы определяющими. Ведь развитие группы будет всегда зависеть от направленности лидера, его ценностных ориентаций; малейшие изменения в позиции лидера приведут группу к трансформации;

3) в то же время наблюдается обратная связь: предполагаемое будущее состояние воспитательной системы организует и формирует её уже сегодня, то есть перспективная воспитательная система должна отражать уже сегодняшние достижения.

Результаты исследований личности разными учёными-педагогами, психологами и социологами сведены в единые представления – «образы человека» и описаны А.Г. Асмоловым. Учёный выделяет четыре «образа человека», которые, с педагогической точки зрения, являются ориентирами в стратегии воспитания личности:

– «человек *ощущающий*» (человек как сумма знаний, умений и навыков; человек как устройство по переработке информации);

– «человек-потребитель» (постоянно в

чем-то нуждающийся человек; человек как система инстинктов и потребностей);

– «*запрограммированный человек*» (в поведенческих науках - человек как система реакций, в социальных - как репертуар социальных ролей);

– «*деятельный человек*» (человек, осуществляющий выбор; человек как выразитель смыслов и ценностей).

В центре внимания подхода к образу «деятельного человека» (по А.Г. Асмолову, опирающемуся на культурно-историческую концепцию Л.С. Выготского) стоит принцип единства сознания и деятельности, разработанный С.Л. Рубинштейном, сформулировавшим категории деятельности как содержательного процесса. Именно такая активная личность, утверждает С.Л. Рубинштейн, способна преобразовывать самоё себя и поэтому отвечает требованиям современного общества.

«Личность представляет собой онтогенетическое приобретение человека, результат сложного процесса его социального развития», пишет Д.И. Фельдштейн. Учёный отмечает, что растущий человек становится личностью в той мере, в какой у него формируются социальные качества.

Социологом В.Т. Лисовским разработана типология студентов, в основе которой лежат четыре группы качества, которые наиболее полно характеризуют студента и его ориентацию на: 1) учебу, науку, профессию; 2) общественно-политическую деятельность; 3) культуру; 4) коллектив (общение в коллективе).

1) «*Гармоничный*». Выбрал свою специальность осознанно. Учится очень хорошо, активно участвует в научной и общественной работе. Непримирился к недостаткам, честен и порядочен.

2) «*Профессионал*». Выбрал свою специальность осознанно. Учится, как правило, хорошо. В научно - исследовательской работе участвует редко. Добросовестно выполняет поручения. Непримирился к недостаткам, честен и порядочен. Пользуется уважением в коллективе.

3) *«Академик»*. Выбрал свою специальность осознанно. Учится только на «отлично». Ориентирован на учебу в аспирантуре. Много времени отдает науке, порой в ущерб другим занятиям.

4) *«Общественник»*. Склонность к общественной деятельности, которая зачастую отрицательно сказывается на учебной деятельности. Интересуется искусством и литературой, заводит в сфере досуга.

5) *«Любитель искусств»*. Учится, как правило, хорошо, однако в основном в сфере литературы и искусства. Ему свойственен развитый эстетический вкус, широкий кругозор.

6) *«Старательный»*. Выбрал специальность не совсем осознанно, но учится добросовестно, прилагая максимум усилий. Малообщительный в коллективе. Литературой и искусством интересуется слабо. Физкультурой занимается в рамках вузовской программы.

7) *«Середняк»*. Учится «как получится», не прилагая усилий. Его принцип: получи диплом и буду работать не хуже других. Выбирал профессию - особенно не задумывался.

8) *«Разочарованный»*. Человек способный, но выбранная специальность для него малопривлекательна. Однако убежден, что раз поступил, то вуз надо закончить.

9) *«Лентяй»*. Учится, как правило, слабо, но вполне доволен собой. Иногда норовит словчить, воспользоваться шпаргалкой, приспособиться. Круг интересов в основном в сфере досуга.

10) *«Творческий»*. Ему свойственен творческий подход к любому делу. Занятия, которые требуют усидчивости, аккуратности его не увлекают. Не считается с мнением признанных авторитетов.

11) *«Богемный»*. Успешно учится на престижных факультетах. Стремится к лидерству в компании себе подобных, к остальным относится пренебрежительно. Завсегдатай кафе, модных диско-клубов.

Итак, лидер в коллективе выполняет роль руководителя, то есть объединяет, направляет действия всей группы, кото-

рая ожидает, принимает и поддерживает его действия. Лидерство – это проявление всесторонних поведенческо-волевых аспектов сущности человека, его стремление к самооценке и к оценке своей личности обществом. Анализ литературы, опыт работы вузов со студентами позволил нам выделить следующие лидерские качества: организованность, социальная активность, гуманизм, патриотизм, добросовестное отношение к труду, коммуникабельность, целеустремленность и другие.

Например, лидеру, прежде всего, присуще такое качество, как активность. Активность – это умение работать с группой, действовать энергично, напористость в организации социально ценной деятельности, при этом опираться на этические, нормативно-правовые знания

Коммуникативность – способность к установке связей. Под коммуникабельностью можно подразумевать как способность к установке связей между людьми (дружеских, деловых), так и между разнотипными системами передачи информации (в электросвязи – аналоговых и дискретных). В психологии общения – умение налаживать контакты, способность к конструктивному и взаимообогащающему общению с другими людьми. Коммуникабельность является одним из определяющих навыков успешного социального взаимодействия, затрагивающим как профессиональные, так и личные отношения. Коммуникабельность является одним из важнейших личных качеств в профессиях, предусматривающих активное общение с другими людьми, такими как, например, менеджер по продажам, менеджер по связям с общественностью, менеджер по персоналу.

На основе проведенного анализа литературы, мы следующим образом сформулировали определение «лидерские качества членов студенческого актив. Лидерские качества членов студенческого актива – это совокупность интегративных лидерских качеств (активность, инициативность, коммуникативность, настойчивость, организованность, самостоятель-

ность) обеспечивает членам студенческого актива их ведущее влияние на членов группы при совместном решении задач в различных областях жизнедеятельности студенческого коллектива. Лидерские качества студентов развиваются в процессе разнообразной деятельности, организуемой в системе воспитательной работы вуза. Эти качества тесно взаимосвязаны и взаимопроникают друг в друга.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Битянова М.Р.* Организация психологической работы в школе. – М., 1997. – 298 с.
2. *Бойетт Дж.Г., Бойетт Дж.Т.* Путеводитель по царству мудрости: лучшие идеи мастеров управления. – М.: ЗАО «Олимп-Бизнес», 2001. – 416 с.
3. *Большаков А.С., Михайлов В.И.* Современный менеджмент: теория и практика. – СПб.: Питер, 2002. – 416 с.
4. *Ботавина Р.Н.* Этика менеджмента. – М.: Финансы и статистика, 2001. – 192 с.
5. *Козырева Е.А.* Теоретико-технологические аспекты психолого-педагогического сопровождения детей, их учителей и родителей // Школьный психолог. 2001. – № 33.
6. *Мескон М., Альберт М., Хедоури Ф.* Основы менеджмента. Академия народного хозяйства при правительстве Р.Ф. – М.: Дело – 1993. – 463 с.
7. *Молл Е.Г.* Менеджмент: организация поведения. – М.: Финансы и статистика, 1999. – 319 с.

ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

В.М. Егорова, Е.Г. Хрисанова

В статье раскрываются сущность и содержание поликультурного воспитания дошкольников, показаны особенности его осуществления в Чувашской Республике, представлены критерии готовности педагогов дошкольных образовательных учреждений к поликультурному воспитанию детей.

Ключевые слова: поликультурное воспитание дошкольников, готовность педагогов к поликультурному воспитанию.

Социально-экономические, политические и духовные преобразования существенно изменили демографическую ситуацию и структуру российского общества. Это привело к смещению системы человеческих ценностей и духовных идеалов в русло демократичности и поликультурности. Изменились сущностные и структурные основы современной системы образования, начали разрабатываться подходы к проектированию поликультурной образовательной среды и пространства.

Анализ литературы свидетельствует, что идея поликультурности в воспитании являлась предметом пристального внимания педагогической общественности. Я.А. Коменский писал о необходимости воспитания у детей умения жить в мире, уважать и любить людей как представителей всего человеческого рода. Н.А. Данилевский, Э. Мейлер, А. Тойнби, Ю. Яковец подчеркивали в своих исследованиях целостность культурно-истори-

ческого развития человечества, наличие сходных принципов функционирования разных культур. Идея о взаимосвязи национального и общечеловеческого в педагогике, о сочетании в воспитании народного с всенародным и общечеловеческим развивалась П.Ф. Каптеревым. М.М. Бахтин, С.Б. Бахтин, В. Оконь рас-

сматривали человека как уникальный мир культуры, вступающий во взаимодействие с другими личностями-культурами, творящий себя в процессе такого взаимодействия и воздействующий на других.

Различным аспектам проблемы организации поликультурного воспитания детей и подростков посвящено значительное количество исследований. Научно-теоретические основы поликультурного воспитания представлены в работах Г.Д. Дмитриева, А.Н. Джурицкого, В.Б. Макаева, З.А. Мальковой, Д.Б. Сажина, Л.Л. Супруновой, В.Ю. Хотинец и др. Вопросам ознакомления детей дошкольного возраста с национальными культурами посвящены исследования Е.С. Бабунной, Т.Ф. Бабыниной, Е.А. Бархсановой, М.И. Богомоловой, В.Д. Ботнар, Э.Ф. Вертяковой, Э.К. Суловой, Т.В. Черник, Т.И. Чирковой, Л.С. Ядрихинской и др.

Поликультурное воспитание в исследованиях современных ученых понимается как формирование человека, способного к активной и эффективной жизнедеятельности в многонациональной поликультурной среде (В.В. Макаев, З.А. Малькова, Л.Л. Супрунова); как формирование чувства солидарности, взаимопонимания, которое противостоит национализму и расизму (М.И. Богомолова). Мы понима-

ем поликультурное воспитание как целенаправленный гуманистический процесс освоения культуuroобразовательных ценностей, предусматривающий развитие навыков межличностного взаимодействия в ситуации плюралистической культурной среды, адаптацию человека к иным культурным ценностям.

Поликультурное воспитание осуществляется в настоящее время в рамках непрерывного воспитания и образования, охватывая все возрастные группы обучающихся – от дошкольников до студентов вузов. Воспитание в духе толерантности следует начинать с первых лет жизни. Процесс вхождения детей в ценностно-нормативную систему должен осуществляться через освоение элементов культуры как человечества, так и своего народа, принадлежащего к другой этнической группе. В процессе приобщения к культурам разных народов у детей формируется представление о себе и о других людях как о личности, при этом своеобразие национального лишь подчеркивает значимость общечеловеческого. Именно в это время закладываются ценностные основы мировоззрения.

Поликультурную воспитанность дошкольника мы рассматриваем как его личностную характеристику, включающую элементарные представления о родном крае, его природе, материальной и духовной культуре, искусстве, литературе, традициях своего народа и народов ближайшего и отдаленного национального окружения; знание норм поведения в быту и обществе, умение их соблюдать; умение воспроизводить полученные знания и представления в своей жизнедеятельности.

По мнению ученых, содержание поликультурного воспитания включает становление социокультурной идентичности личности; сообщение детям системы понятий и представлений о поликультурной среде; воспитание положительного отношения к культурному окружению; развитие навыков социального общения. Содержание поликультурного воспита-

ния должно быть ориентировано на отражение в нем гуманистических идей, характеристику самобытных черт культуры народов России и мира, раскрытие в культурах народов России общих традиций, приобщение детей к родной культуре, а от нее – к российской и мировой.

Реализация этого содержания требует использования методов, уже доказавших свою эффективность: диалог, дискуссия, моделирование, ролевые игры и пр. Они применяются с учетом целей, функций, содержания поликультурного воспитания. Например, для социокультурной идентификации личности результативно изучение обычаев, этикета, истории страны; для формирования поликультурного сознания – лекции, эвристические беседы; для развития навыков межкультурного общения – диалог, дискуссия, ролевые игры. Словесные методы – рассказ, беседа, объяснение; наглядные методы знакомства детей с народами своей страны и зарубежных стран, их жизнью, трудом, бытом, национальной культурой помогают в формировании у детей ценностных ориентаций.

Формы организации поликультурного воспитания связаны с содержанием. Широко применяются формы группового, индивидуального, самостоятельного включения детей в активную творческую, познавательную, трудовую, игровую, изобразительную виды деятельности, такие как праздники, развлечения, инсценировки, драматизации, ролевые игры. Нетрадиционные формы поликультурного воспитания (устройство выставок национального искусства различных народов, участие детей в сборе книг, картин, открыток, сувениров, предметов прикладного искусства, национального быта) применяются в целях ознакомления детей со своеобразием национальной культуры и приобщения их к культуре разных народов.

Средства поликультурного воспитания дошкольников можно объединить в несколько групп: художественные средства (художественная литература, изобрази-

тельное искусство, музыка, кино); собственная деятельность детей (познавательная, игровая, трудовая, художественная деятельность, коммуникативная деятельность); окружающая среда. Большой воспитательный потенциал содержится в традиционных компонентах национальной культуры: устное народное творчество, музыкальное народное творчество, народные игры и праздники, декоративно-прикладное искусство, обычаи и традиции; национальная игрушка: игра. Созданию национально-культурного фона способствует предметная среда. Это может быть специально оборудованные комнаты-музеи («Русская горница», «Уголок чувашской культуры»).

Исследования М.И. Богомоловой показали, что эффективность формирования представлений о своей Родине, народах, проживающих в России и за рубежом, воспитание дружелюбия обеспечивается путем внедрения технологии, предусматривающей отбор содержания, оптимального включения взаимосвязанных элементов культур в педагогический процесс; дифференцированный подход, характеризующий национальное многообразие каждого народа; реализацию воспитательного потенциала национальных культур; поэтапное ознакомление с национальностями ближайшего, соседствующего и отдаленного окружения.

Содержание поликультурного воспитания должно учитывать психофизиологические особенности детей дошкольного возраста. Так, известно, что в 6 лет у детей начинается этап формирования личности, характеризующийся особо интенсивным развитием логического мышления, наличием самодисциплины, умением взаимодействовать со сверстниками (Ж. Пиаже). Появляется рефлексия - понимание других людей, их желаний, стремлений, переживаний. В этом возрасте ребенок ориентируется на «мир людей» (Л.А. Венгер, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, О.М. Дьяченко, И.А. Зимняя, Т.В. Лаврентьева, А.Н. Леонтьев, М. Мид, В.С. Мухина, Д.Б. Эльконин). В типичных

для этого возраста видах деятельности (игровой, изобразительной, музыкальной) развиваются такие способности, которые трудно развивать позднее. Старший дошкольный возраст несет в себе большой потенциал для развития жизненно важных свойств личности и активности ребенка, большие возможности в познании окружающего мира, в том числе и средствами поликультурного воспитания.

Эффективность процесса поликультурного воспитания обеспечивается посредством внедрения технологии, предусматривающей отбор содержания, оптимального включения взаимосвязанных национальных культурных компонентов в педагогический процесс; дифференцированный подход, ориентированный на психофизиологические и личностные особенности детей старшего дошкольного возраста и особенности национальной культуры, реализацию воспитательно-образовательного потенциала национальных культур; ознакомление с национальными культурами по принципу «от близкого к далекому».

Нами были изучены состояние поликультурного воспитания в практике современного дошкольного образовательного учреждения и уровень поликультурной воспитанности у детей дошкольного возраста.

При определении уровня поликультурной воспитанности дошкольников мы использовали показатели, разработанные в исследованиях М.И. Богомоловой, Т.Ф. Бабыниной, Л.Д. Вавиловой, О.В. Дыбиной, С.А. Козловой, В.А. Лекторского, Э.Х. Сусловой, В.Ю. Хотинец, Т.И. Чирковой: наличие у детей элементарных знаний о культуре своей страны, культуре стран ближайшего и отдаленного национального окружения, наличие патриотических чувств, осознание себя гражданином своей страны, своей причастности к культурному богатству других народов и толерантность по отношению к другим культурам, представителям других народов и культур.

Значительной оказалась доля детей с низким уровнем поликультурной воспитанности. Представления о национальных культурах у детей не сформированы, они не умеют применять полученные знания в жизни; нетерпимы к другим культурам и представителям других народов.

Средний уровень. У детей сформированы достаточные для данного возраста представления о национальных культурах. Они проявляют интерес к национальным культурам, активность в применении знаний и представлений о национальных культурах в различных видах деятельности; стремятся к расширению собственного культурного опыта и диалогу с представителями других культур.

Высокий уровень. Представления о компонентах национальных культур отличаются устойчивостью, имеющиеся представления дети творчески воплощают в различных видах деятельности; активно вводят в общение принцип толерантности, обучают ему других детей.

В результате проведенного исследования мы пришли к выводу, что фактором, обеспечивающим успешную профилактику агрессивного национализма и разрешения проблем, связанных с межнациональными отношениями в детском коллективе, формирования у детей установок гражданской солидарности, культуры мира и согласия, является готовность педагога ДОО к поликультурному воспитанию. На содержание такой готовности влияют особенности региона, в котором работают педагоги.

Чувашская Республика представляет собой многонациональный регион, в котором проживают представители таких наций как чуваша (титульная нация), русские, татары, мордва, мари и др. Межнациональные отношения в республике устойчивы, без сколько-нибудь серьезных межэтнических проблем, что обусловлено ходом истории Чувашии. Республика исторически, географически и этнически находится на стыке цивилизаций, выполняя связующую роль между Западом и Востоком, исламом и православием. В Чу-

вашии созданы хорошие основы для взаимодействия различных конфессий. В каждой школе изучается родной чувашский язык. И русский, и чувашский языки являются официальными. Многие делается для того, чтобы люди могли в полном объеме культивировать свою религию, могли не просто гордиться народным искусством, а развивать его.

Однако несмотря на относительно стабильную этносоциальную обстановку высказывается мнение о том, что в Чувашии до сих пор нет подлинной государственной национальной политики, которая должна строиться на основе сильного местного самоуправления, учитывающего как индивидуальные гражданские права, так и коллективные интересы этносоциальных групп. Она должна обеспечивать меры по поддержке чувашского населения, компактно проживающего в регионах Российской Федерации, координацию усилий Чувашской Республики и соответствующих субъектов РФ, федеральных органов государственной власти в целях сохранения целостности чувашского народа в многонациональной России.

Реализация национальной политики Чувашской Республики в настоящее время предполагает решение ряда задач. Мы выделили задачи, решение которых непосредственно связано с системой образования и с деятельностью педагогических коллективов: воспитание уважения к истории, национальным символам, культуре, формирование и распространение идей дружбы народов, межнационального согласия и чувства патриотизма; сохранение исторического и культурного наследия, дальнейшее развитие национальной самобытности, традиций чувашского народа и других национальностей, проживающих в ЧР, развитие системы национального образования, обеспечение учреждений с изучением родных языков учебниками и научно-методической литературой; создание и поддержка деятельности национальных творческих коллективов; издание научной, научно-

популярной, художественной литературы на национальных языках и т.д.

Мы определяем профессионально-педагогическую готовность педагогов ДОУ к поликультурному воспитанию детей как комплексное образование, включающее психологическую, педагогическую и методическую готовности.

Психологическую готовность мы рассматриваем как чувствительность педагога к этнически обусловленным особенностям и психологическим проблемам детей, их родителей, других педагогов. Педагогическая готовность представлена в исследовании как осведомленность педагога в области теории и методики воспитания, этнопедагогике, поликультурного воспитания. Методическая готовность понимается нами как способность создавать условия для решения задач поликультурного воспитания детей.

Проанализировав содержание каждого компонента исследуемой готовности педагога ДОУ, мы пришли к выводу, что как целостное образование она характеризуется совокупностью знаний, умений, навыков, личностной предрасположенностью к осуществлению поликультурного воспитания дошкольников. Соответственно, мы выделили критерии, позволяющие оценить уровень ее сформированности у будущих педагогов: мотивационный, когнитивный, практический, рефлексивный.

Мотивационный критерий сформированности готовности будущих педагогов к поликультурному воспитанию дошкольников позволяет оценить такие ее проявления как характер их ценностных ориентаций, мотивации овладения теорией, методикой и технологией поликультурного воспитания детей.

Когнитивный критерий предполагает оценку уровня понимания будущими педагогами необходимости и важности поликультурного воспитания дошкольников, знаний теоретических основ и технологии организации поликультурного воспитания в дошкольном образовательном учреждении. Исследования, прово-

димые учеными, доказывают наличие корреляционной связи между уровнем сформированности гностических умений и уровнем успешности педагогической деятельности. Поэтому в качестве одного из показателей когнитивного критерия был выбран уровень сформированности таких умений.

Важным показателем уровня сформированности исследуемой готовности будущих педагогов по когнитивному критерию мы считаем развитость дивергентных способностей как возможности порождать множество разнообразных оригинальных идей в нерегламентированных условиях деятельности.

Практический критерий необходим для оценки уровня владения будущими специалистами технологиями осуществления поликультурного воспитания, включающими приобщение детей к языку, литературе, истории своего этносоциума; гармоничное включение процесса передачи новому поколению этнокультурного наследия в систему освоения личностью общечеловеческих ценностей; формирование культуры межнациональных отношений дошкольников в полиэтничном коллективе. К практическому критерию мы относим уровень сформированности коммуникативных умений, включающих умения устанавливать справедливые взаимоотношения с детьми, проявлять доброжелательность и гибкость в общении. Следующим показателем практического критерия является наличие умения осуществлять диагностику поликультурной воспитанности учащихся и составлять на основе ее результатов индивидуальные карты детей.

Рефлексивный критерий направлен на определение уровня сформированности способности будущих педагогов к самооценке и оценке своей деятельности по поликультурному воспитанию дошкольников.

Выделенные критерии позволяют оценить готовность будущих педагогов к поликультурному воспитанию детей, определить уровень ее сформированности:

оптимальный, удовлетворительный, не-удовлетворительный.

Оптимальный уровень характеризуется высоким уровнем сформированности внутренней мотивации к осуществлению поликультурного воспитания, устойчивыми убеждениями в необходимости формирования у детей как национальных, так и общечеловеческих ценностей, наличием достаточно полных знаний теории поликультурного воспитания, технологии и методики работы с детьми в поликультурных группах; развитыми дивергентными способностями, гностическими умениями; владением технологиями приобщения детей к языку, литературе, истории своего этносоциума; формирования культуры межнациональных отношений дошкольников в полиэтническом коллективе; сформированностью коммуникативных умений, включающих умения устанавливать справедливые взаимоотношения с детьми, проявлять доброжелательность и гибкость в общении; наличием умения осуществлять диагностику поликультурной воспитанности учащихся и составлять на основе ее результатов индивидуальные карты детей.

Результаты проведенного нами исследования свидетельствуют о невысоком уровне готовности педагогов дошкольных образовательных учреждений к поликультурному воспитанию детей. В ходе изучения профессиональной деятельности педагогов ДООУ было выявлено, что педагогический потенциал национальных культур используется ими не в полном объеме и заключается в основном в ознакомлении с культурой своего и соседствующих народов. Формы, методы и средства поликультурного воспитания детей не отличаются разнообразием; не уделяется внимания формированию у дошкольников умений общения с народами отдаленного национального окружения, знаний об этих народах. Одной из

причин этих недостатков является в целом низкий уровень готовности педагогов к поликультурному воспитанию детей дошкольного возраста.

Вышесказанное свидетельствует о необходимости совершенствования подготовки будущих педагогов дошкольных образовательных учреждений к поликультурному воспитанию детей.

Мы предположили, что совершенствование исследуемого аспекта образовательного процесса педагогического вуза возможно, если:

- обеспечено формирование этнической позиции личности у будущих педагогов;

- осуществляется интеграция материала дисциплин социально-экономического, общепрофессионального и специального блоков в формировании психологической, педагогической и методической готовности студентов к поликультурному воспитанию детей;

- обеспечивается овладение будущими педагогами знаниями теории и методики поликультурного воспитания в процессе изучения спецкурса «Поликультурное воспитание в дошкольном образовательном учреждении»;

- содержание подготовки будущих педагогов ДООУ к поликультурному воспитанию дошкольников включает следующие направления: ознакомление с содержанием и обучение технологии поликультурного воспитания дошкольников; изучение компонентов национальных культур (устное народное творчество, песенное народное творчество, декоративно-прикладное искусство, игры, традиции);

- разработан диагностический инструментарий и осуществлен педагогический мониторинг процесса формирования готовности будущих педагогов к поликультурному воспитанию дошкольников.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ УЧИТЕЛЕМ ИДЕАЛЬНОГО ОБРАЗА СВОЕГО УЧЕНИКА

А.Е. Земляков

Статья посвящена проектированию, формированию образа идеального ученика учителем. Описывается опыт известного педагога, основателя этнопедагогике, академика РАО Г.Н. Волкова по программированию образа идеального ученика.

Ключевые слова: образ идеального ученика, духовно-нравственные ценности, использование опыта классиков педагогики, учитель, творческое мышление, проектирование, совершенство

Главная задача Учителя – вырастить Человека согласно неизменным духовным и нравственным ценностям народа

К. Д. Уткин.

Каждому человеку хочется иметь достойного преемника, что особенно важно для педагога, ибо педагог без последователей, без учеников – пустое место, фикция или, в лучшем случае, амбиция без какой-либо амуниции

Г. Н. Волков.

Проблема отношений между учителем и учеником весьма сложна – это вечная проблема отцов и детей, учителя и его учеников. Как правило, дети продолжают решать проблемы родителей, ученики превосходят своих учителей – на этом основывается прогресс науки, искусства, культуры и всего человечества. Если заглянуть вглубь истории, то мы увидим, что Сократ воспитал Платона, Платон – Аристотеля, Аристотель – Александра Македонского. У каждого учителя достойные ученики. Ученики продолжали и продолжают дела своих наставников, развивали и развивают их идеи, превосходили и превосходят своих учителей.

Время идет, меняется и сам Человек. Как создавать настоящего идеального Человека? Нам нужны свежие теоретические разработки по созданию образа и облика «нового человека», более духовного и более совершенного и, самое главное,

самоуправляемого и саморазвиваемого. А для этого нужны учителя – творческие, ищущие, дерзновенные, словом, новаторские личности. Учителю необходимо гражданское и профессиональное мужество, умение найти ключ к решению самых острых и болезненных вопросов образования: обучение без перегрузок школьников, воспитание у них интереса к учению, активность и самостоятельность в жизни, конкурентоспособность и творческое отношение ко всякому делу.

Современный период педагогической деятельности органически связан с подъемом и возрождением духовности в обществе, возвратом к истокам народной мудрости, поиском путей сближения научной педагогики с укладом народной жизни и системой семейного воспитания. Учителя интересуют как традиционные системы воспитания человека, так и новые подходы современной педагогики. Мы нуждаемся в ищущих педагогах, чувствующих динамику развития общества, подводные течения современных процессов.

Не каждому дано быть учителем. Только личность высокой, богатой культуры может действительно обогатить другую личность. Обязательными компонентами культуры воспитателя должны быть педагогические склонности и способности, а также приобретенные профессиональные качества. Учителю необходимо: быть или

стать Человеком – духовно развитым, просветленным. Он должен быть образцом для подражания. Не случайно академик Г.Н. Волков подчеркивает, что воспитание – это пример и любовь. В первую очередь примером для ученика является его учитель, который неустанно работает над собой и над своим совершенствованием, мастерски передает свой опыт воспитанникам. Геннадий Никандрович – это педагог с величайшим талантом, это бесценный пример для своих учеников. Его общественная, научно-педагогическая деятельность связана с воспитанием и обучением молодежи и взрослых, с народной педагогикой. Эта деятельность направлена на воспитание и обучение Человека с большой буквы, гражданина-патриота, труженика-интернационалиста, духовно и нравственно богатого, интеллектуально развитого.

Меня всегда поражает ежедневная творческая работа Г.Н. Волкова. Он умело руководит научной деятельностью своих аспирантов, мастерски направляет их развитие, поощряет их инициативу. Помнится, как на одном из семинаров аспирантов и соискателей он дал задание разобраться в знаках и замечаниях к научной работе аспиранта, отмеченных им на полях. Мы долго спорили, что означает тот или иной знак, замечания научного руководителя. Нашли объяснение, доложили профессору о своих выводах и предложениях и поняли, что такие занятия развивают нашу самостоятельность, поиск лучших вариантов изложения тех или иных научных фактов, формулировку определений и выводов.

По мнению профессора Г.Н. Волкова, учитель в процессе работы с детьми постоянно должен помнить: цель воспитания – счастье человека, а средство воспитания – радость. «Руководить детским коллективом – значит направлять радости детей, научить их правильно чувствовать и радоваться, научить их ставить на первый план общественные интересы, коллективные радости. В конечном счете, смысл человеческого общения в том, что-

бы доставлять друг другу радость. Это тем более справедливо для общения ученика и учителя» [1, с. 37]. Главное – радоваться самому, радуя других, не мыслить своего личного счастья вне счастья коллектива, уметь находить свое личное счастье в борьбе за счастье родного народа, своей великой Родины, всех людей на земле. Педагогика будущего мне представляется педагогикой детской радости, подчеркивает он.

Г.Н. Волков – настоящий наставник молодежи, ваятель духовного мира развивающейся личности, обладающий творческим горением, неустанной работой мысли, педагог огромной душевной щедрости, любви к детям, учащимся, студентам, аспирантам и докторантам, безграничной верности педагогическому делу, *«делу его жизни»*. У него неистовая страсть к познанию, подвижничество в работе, которые неотделимы от деятельности настоящего профессора; этот зов предков определил основную идею книги *«Космос – дорога без конца»*, удостоенной премии ЦК ВЛКСМ имени Николая Островского. Одним из лучших работ В.А. Сухомлинского называется *«Как воспитать настоящего Человека»* – *Сын пул!* – так названа одна из центральных глав упомянутой книги А.Г. Николаева. Создается впечатление, что два настоящих Человека ведут диалог о цели и смысле жизни.

Положительная мудрость родного народа всегда была источником духовных начал для многих подрастающих поколений. Как использовать ее в современных условиях? – Это стало главной проблемой научных и практических изысканий Г.Н. Волкова. *Сын пул!* – (Будь Человеком!) – это мудрое наставление чувашских старцев красной нитью проходит через все произведения этнопедагога. В проектировании образа идеального ученика является основой всей деятельности учителя. Мудрость наших предков, как Совесть народа, как Дух Времени пронизывает всю ткань культуры, ее внутреннюю сущность. Народ веками оберегал

мудрость и переплавлял в словесные афоризмы, пословицы и поговорки.

Слово действенно на разных уровнях воспитания. У народа распределены и функции воспитателей в применении словесных форм воздействия. Песня – дело матери, сестер, пословица – деда, сказка – бабушки, загадка – отца, считалка – братьев и сестер. В семейной педагогике всем есть дело, всем есть место. Формы и виды общения в народной педагогике ясны и просты: взаимопомощь в труде (ниме), соревнование, длительные формы отдыха (посиделки, ларма, улах), трудовые праздники.

Семейная педагогика – это часть этнопедагогика. «Самое же главное – этнопедагогика, оживляя педагогику, – указывает Г.Н. Волков, – делает бессмертными не труды абстрактно-теоретические, а художественно-романтические, высокопоэтические, такие, как «Эмиль, или о воспитании», «Лингард и Гертруда», «Лебединая песня», «Как любить ребенка»... «Педагогическая поэма», «Сердце отдаю детям». В педагогике важны не только теории, быть может, важнее всего живой опыт, переданный в высокохудожественной форме» [2, с. 89]. Народная педагогика оплодотворяет педагогическую науку новыми фактами, идеями. Идеал совершенного человека в народном воспитании является центральным. Вопросы об идеале личности в народном воспитании учитель осуществляет в тесном единстве с практическим опытом воспитания.

Определяющими заповедями народного воспитания выступают трудолюбие, высокая нравственность, стремление к прекрасному, развитый интеллект, а венцом формирования личности провозглашается любовь к Родине, народу и родному языку. Эти заповеди и формируют совершенного Человека, ими руководствуется Учитель в программировании образа своего идеального ученика. Гуманистическая, демократическая и патриотическая направленность народных представлений об идеале личности является краеугольным камнем в проектировании

учителем идеального ученика. В многовековой системе народной педагогики первичным является принцип самостоятельности: в постижении объективной истины, в процессе самосознания и самовыбора личности. В любой семье большое значение придавалось самостоятельности ребенка. Самостоятельность – один из ключевых понятий народной мудрости. Самостоятельный человек – добрый человек. Самостоятельный ребенок найдет выход из трудного положения, он сохранит доброе имя человека. Добро – мудрость чувашского народа. Доброта и есть человечность, подчеркивал великий педагог И.Я. Яковлев. Многие беды в нашей жизни происходят от недостатка добра или его отсутствия. По принципу добра мы должны строить педагогику мудрости, педагогику формирования идеальной личности.

Человек – это разумное существо, как говорили древние греки, мыслящее животное. Ум, духовное начало, мудрость опыта старших, самостоятельное решение своих проблем являются определяющими в саморазвитии человека. Мудрость народа – это не готовая формула, а непрерывный поток мыслей, у которого можно поучиться многому, когда вырисовывается собственная линия жизни, отдельной семьи и всего народа. Следовательно, педагогика мудрости как модель самосознания, саморазвития личности в этом и заключается: Самостоятельность, Доброта, Ум – Разум становятся моделью самосознания, саморазвития личности, основой программирования Учителем образа своего идеального ученика.

В процессе обучения человек обогащается духовно, развиваются его умственные способности. Ум – это оружие познания окружающей действительности: «Куç катарине курать, тӑн тата аякрине пӗлет» – «Глаз видит далеко, но ум знает глубже и гораздо дальше». Ум имеет неограниченные возможности познания действительности. В народе ум всегда определялся трудовой деятельностью людей: «Ӑс суккин ёс те сук» – «У кого нет ума, у того

нет и дела». Ум в педагогике чувашей почитался как высшая человеческая ценность, как лучшая из добродетелей. «Жить умом добрых людей» – этот народный философский завет, педагогическая заповедь во многом определяла поведение детей с самых малых лет [3, с. 293]. Современный Учитель творчески использует педагогические заповеди народа в своей учебно-воспитательной деятельности.

В нашем мире поворот ценностей в сторону потребительства порождает духовный кризис. Вернуть молодежь к устойчивым ценностям, духовности, необходимо противопоставить наступающему Злу Добро и Красоту в едином слиянии. Учитель должен осознать все эти реалии текущего времени. Иначе мы растеряем изначальные духовные ценности, унаследованные от предков-прародителей, из природного естества.

Учитель должен самообучаться, поэтому ему крайне необходимо самосовершенствование, то есть учиться у природы, у общества, постигать мудрости предков. Самообучение, самоорганизация и саморегуляция как воздух нужны для успешной деятельности Учителя. Именно Учитель, одержавший победу над своими недостатками, может учить добродетелям, так как он знает, как бороться с собственной слабостью. Учитель, если сам является носителем Добра, станет ярким примером для подражания. В нашем мире за Добро необходимо бороться, ибо оно рождается в процессе борьбы со Злом. «Почему недобрых людей больше, чем добрых? Видимо, доброта, как золотник, сокрыта в тайниках души, от того и редко появляется на свет» [2, с. 63].

Самосовершенствование и самовоспитание человека не может быть без работы над своим здоровьем, без здорового образа жизни. Поэтому воспитателям необходимо учитывать состояние своего здоровья и следить за здоровьем своих учеников. Прекрасным примером для подражания в здоровом образе жизни является известный американский ученый Поль

Брэгг, автор книги «Формула совершенства» (СПб, 1996). По существу книга является прекрасным пособием по организации здорового образа жизни. Автор дает свою концепцию о гармонии Человека и Природы. Всю жизнь он призывал людей совершенствовать свои физические возможности и разъяснял способы укрепления здоровья. Сам он прожил 95 лет, но умер не от старости; трагическая случайность оборвала его жизнь, гигантская океанская волна накрыла его. Сердце, сосуды и все внутренние органы этого человека были в превосходном состоянии.

«Купить здоровье нельзя, его можно только заработать своими собственными постоянными усилиями, – писал Поль Брэгг. – Только упорная и настойчивая работа над собой позволит каждому сделать себя энергичным долгожителем, наслаждающимся бесконечным здоровьем. Я сам заработал здоровье своей жизнью. Я здоров 365 дней в году, у меня не бывает никаких болей, усталости, дряхлости тела. И вы можете добиться таких же результатов!» [4, 5]. Основное значение в своей оздоровительной системе он придавал рациональному питанию, дозированному голоданию, длительному бегу, зимнему плаванию, а они, по его мнению, способствуют омоложению организма. Он предсказывал, что долгожительство станет нормой. Его советы конкретны и убедительны:

- разум должен управлять вашим телом;
- заработайте свою пищу физической нагрузкой;
- поддерживайте свой моральный дух на высоком уровне;
- не жить, чтобы есть, а есть, чтобы жить;
- в вашем распоряжении девять врачей: 1) солнечный свет, 2) свежий воздух, 3) чистая вода, 4) естественное питание, 5) голодание, 6) физические упражнения, 7) отдых, 8) хорошая осанка, 9) разум;
- фрукты – самая здоровая пища;

– три условия для сохранения здорового сердца – это нормальный вес, ежедневные упражнения, правильное питание;

– ум – хозяин тела;

– ходьба – королева физических упражнений;

– потейте на здоровье;

– не забивайте артерии табаком, алкоголем, кофе, чаем, солью и насыщенными жирами;

– избегайте ссор, улыбайтесь!

– лучший способ продлить жизнь – не укорачивать ее.

К этим советам вполне подходят правила системы Ниши:

– жесткая и ровная постель;

– жесткая подушка-валик;

– упражнение «Золотая рыбка» в течение 2 минут;

– упражнение на капилляры, вибрация рук и ног в течение 3 минут;

– смыкание ладоней и подошв ног в течение 10 минут;

– раскачивание туловища, сидя на пятках (или по-турецки), в течение 10 минут.

Далее – водные процедуры, контрастный душ.

Очень важно, что опыт выдающихся деятелей в саморазвитии технологичен, то есть педагогические идеи, их методика самосовершенствования личности, общественно важные и значимые для всех, получают воплощение в конкретных делах, способах, методах и приемах, которыми необходимо овладеть. В течение жизни нас обучают многие учителя, некоторых помним, других нет, а третьих даже не хотим называть учителями. Имя Учителя действительно необходимо заслужить. Об этом в свое время И. Гете отмечал, что те, у которых мы учимся, правильно называются нашими учителями, но не всякий, кто учит нас, заслуживает это имя.

Профессор Г.Н. Волков заслужил имя Учителя, в деятельности которого синтез науки и практики, литературно-философское осмысление, художественная литература и педагогика мудрости. Его трудовая биография тесно связана с

образовательной системой, со школой, просвещением и наукой. Он научный руководитель более ста кандидатов и докторов наук, среди которых лица более тридцати национальностей. Его считают своим ученым и калмыки, и якуты, и казахи, и киргизы. Это воплощение завета И.Я. Яковлева – работать над просвещением народов Востока. Не зря президент Республики Саха (Якутия) назвал его якутом. Геннадия Никандровича называют Учителем не только его ученики, но и многие учителя школ, известные люди, кандидаты и доктора наук, даже академики. Он не только увлекает других, а увлекается сам. При разговоре с ним чувствуешь его позитивную энергетику, мудрость, человеческую доброту и искренность. Его слова и поступки никогда не расходятся. Своим положительным примером для многих молодых, да и для старших он действительно заслужил доверие и уважение. В любом человеке он умеет находить положительные черты, никогда не говорит плохо о человеке. При анализе и рецензировании трудов соискателей всегда начинает с положительных моментов работы. Так ставит анализ, что на положительных результатах легче найти и исправить допущенные недостатки. И сам учит, что легче заметить негативное, чем хорошее в человеке. Каждому надо научиться видеть лучшее доброе. Геннадий Никандрович – достойный внимания сильный, талантливый человек, преданный делу образования и воспитания подрастающего поколения. Его биография дает возможность читать биографию времени, путь простого чувашского мальчика, достигнувшего высот науки, формирование индивидуальности, личности происходило в гуще многих событий села, района, республики, всей страны, составляющих суть его жизни. Именно такие учителя одухотворяют сердца своих учеников и многих людей, самоотверженно болеющих за свой народ, за родной язык, за сохранение культуры для потомков.

Научная школа Г.Н. Волкова охватывает многие актуальные вопросы философии, общей педагогики, этнопедагогики, национальной культуры, фольклора и художественной литературы. Благодарен судьбе за встречи с крупными учеными, настоящими профессионалами, мастерами своего дела, которые передают многогранный опыт, искусство учить и воспитывать. Среди них на первом месте стоит имя профессора Г.Н. Волкова. Его как чуткого наставника знаю более сорока лет. Знаком со многими его учениками – продолжателями его дела, которые часто собираются в его научно-исследовательском институте этнопедагогики. Задуманное общение, нацеливание на творческий труд, проектирование будущих книг, диссертаций, научных статей объединяют его учеников и соратников в единый союз ученых, в единую научную школу академика, Учителя с большой буквы.

Чем же отличаются его ученики, выращенные на идеях этнопедагогики, добра, трудолюбия, на ярком примере Учителя?

Во-первых, тесная связь с идеями народности К.Д. Ушинского, И.Я. Яковлева и Г.Н. Волкова. Умелое использование достижений научной и народной педагогики в своей деятельности и научных работах. Высокая содержательность трудов яркими примерами и фактами, любовные и дружеские взаимоотношения между собой достигаются благодаря яркой личности научного руководителя, советчика, наставника, Учителя.

Во-вторых, любовь к родному языку, народу и его культуре подкрепляются упорным трудом во имя процветания родной Чувашии.

В-третьих, использование в формировании творческого мышления таких видов творческой деятельности, как составление сказок, рассказов, переложение в прозу стихотворных произведений, поиск рациональных способов решения задач, умение соединять свои знания и практические умения с повседневной жизнью и производительным трудом.

В-четвертых, формирование положительных эмоций в педагогическом процессе можно добиться лишь тогда, когда сам учитель работает творчески, ищет новые пути в процессе обучения и воспитания, освобождая его от скуки и страха, прилагая усилия, чтобы превратить учебно-воспитательный процесс в источник радости, вдохновения и разностороннего развития. К числу средств повышения эмоциональности и творческого мышления относится также юмор. Чувством юмора наделены все дети. Шутка, рассказ о смешных случаях, карикатура и др., которые способны вызвать активную реакцию школьников. Поэтому в развитии творческого мышления учащихся следует включать соответствующий материал, как в учебные пособия, так и в рассказ учителя.

В-пятых, среди средств и приемов, способствующих творческому мышлению учащихся, важное место занимает игра. Именно в творческой игре развивается мысль ребенка. Игра используется не только во внеклассных занятиях, но и на уроках. Однако в нашей дидактике проблема создания и использования в обучении игровых ситуаций еще недостаточно разработана. Дидактические игры на уроках возбуждают разум учащихся, раскрывают возможности в учении, снимают скованность некоторых школьников.

В-шестых, важным фактором развития творческого мышления является искусство, которое воздействует на эмоции, на чувство непосредственно, увлекает и заражает новыми переживаниями. Замечание В.И. Ленина о том, что искусство должно пробуждать в людях художников, четко раскрывает общественное назначение искусства. Эта мысль указывает, что искусство пробуждает и воспитывает в человеке чувство прекрасного, облагораживает и утончает его эмоциональный мир, способствует выработке творческого подхода к любой области деятельности.

В-седьмых, решающую роль для развития творческих способностей имеет следующие умения и навыки:

– умения наблюдать явления окружающего мира; умение думать – сопоставлять, сравнивать, противопоставлять, находить непонятное;

– умение выражать мысль о том, что ученик видит, наблюдает, делает, думает;

– умение выделять логически законченные части в прочитанном, устанавливать взаимосвязь и взаимозависимость между ними;

– умение делать логический анализ текста в процессе чтения; умение написать сочинение, реферат, научный доклад – рассказать о том, что он видит вокруг себя, наблюдает, анализирует и делает выводы и предложения.

В своих произведениях Г.Н. Волков требует обучать детей трудиться, думать, наблюдать, понимать, чтобы ученик познал радость труда, на основе чего у него резко возрастает интерес к учению. Любое дело, любое действие должно иметь смысл, по возможности приятный, радостный. Помочь детям находить и понимать духовно-нравственный смысл их занятий – в этом основная забота педагога.

Для этого нужна специальная организация умственной деятельности учащихся на уроке, творческий характер заданий с элементами исследования, формирование познавательных мотивов, создание системы самостоятельных работ, обучение приемам мыслительной деятельности. В радости проявляется весь человек, она – кардинальная сторона человеческой природы и деятельности, Сердцевина самых лучших человеческих свойств и порывов; человек живет и трудится на радость себе и другим.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Волков Г.Н. Педагогика жизни. – Чебоксары : Чуваш. кн. изд-во, 1989. – 335 с.

2. Волков Г. Н. Этнофилософия Ксенофонта Уткина как опора в этнопедагогических исканиях и открытиях // Уткин К.Д. Сборник трудов : в 16 кн. – Якутск : Бичик, 2004. – Кн. 6.: Педагогика мудрости. – 2010. – 352 с.

3. Волков Г. Н. Чувашская этнопедагогика. – Чебоксары : Фонд И. Я. Яковлева, 2004. – 488 с.

4. Брэгг П.С. Формула совершенства. – СПб.: ТОО «Лейла», 1996. – 384 с.

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ И ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА

А.В. Казаков, И.А. Казакова

В статье анализируются существующие точки зрения и раскрываются понятия «компетенция» и «профессиональная компетенция», определяются условия, способствующие успешному формированию профессионально-педагогической компетенции у будущих учителей технологии и предпринимательства. Реализация этих условий рассматривается на примере технолого-экономического факультета Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева.

Ключевые слова: компетенция, профессионально-педагогическая компетенция.

В настоящее время подготовка будущего учителя рассматривается через понятие профессиональная или профессионально-педагогическая компетенция. Современной развивающейся школе нужен образованный специалист, творчески реализующий новые технологии обучения, стабильно добывающий высоких результатов в своей профессиональной деятельности. Проблема развития профессиональной компетенции сегодня является одной из самых ключевых в современной педагогике.

Все исследователи, изучавшие природу компетенции, обращают внимание на ее многосторонний, разноплановый и системный характер.

В психологии принята точка зрения, согласно которой понятие «компетенция» включает знание, умение, навыки, а также способы осуществления деятельности (А.П. Журавлев, Н.Ф. Талызина, Р.К. Шакуров, А.И. Щербаков).

Целый ряд ученых (И.А. Зимняя, А.В. Хуторской, А.Н. Щукин и др.), в том числе и авторы «Стратегии модернизации содержания общего образования» приводит собственное видение содержания основных компетенций и компетентностей.

По мнению А.В. Хуторского, компетенция включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним [4].

И.А. Зимняя под компетенцией понимает некоторое внутреннее, потенциальное, сокрытое психологическое новообразование, представляющее собой знания, представления, программы (алгоритмы) действий, системы ценностей и отношений, которые затем выявляются в компетентности человека [1].

По мнению Г.К. Селевко, компетенция (наряду с компетентностью), являясь образовательным конструктором компетентностного подхода, ориентирует образование на создание условий для овладения комплексом компетенций, необходимых выпускнику для выживания и устойчивой жизнедеятельности в современных условиях [2].

Н.И. Алмазова определяет компетенции как знания и умения в определенной сфере человеческой деятельности, а компетентность – это качественное использование компетенций. Она полагает, что компетенцию следует рассматривать как

ресурсное качество, которое выступает в качестве основы для принятия эффективных решений и определяет уровень компетентности.

И.К. Шакирова под компетенцией понимает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним.

С точки зрения С.Е. Шишова компетенция – это общая способность, основанная на знаниях, опыте, ценностях, склонностях, которые приобретены благодаря обучению. В трудах С.Е. Шишова понятие компетентности соотносится с типизированными, стандартными действиями и со знаниями способов выполнения деятельности на их основе [3].

Е.В. Бондаревская, А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.А. Петровская и другие авторы используют понятия «компетентность» и «компетенция» как для описания конечного результата обучения, так и для описания различных свойств личности (присущих ей или приобретенных в процессе образования).

Мы согласны с А.В.Хуторским, который рассматривает компетенцию как отчужденное, заранее заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке к личности, необходимой для его эффективной продуктивной деятельности в определенной сфере.

Таким образом, под компетенцией в общем смысле понимают личные возможности должностного лица, его квалификацию (знания, опыт), позволяющие принимать участие в разработке определенного круга решений или принимать решения благодаря наличию у него определенных знаний, навыков.

Профессиональная компетенция включает в себя совокупность личностных качеств специалиста, позволяющих ему свободно ориентироваться в динамично меняющемся социуме, в среде своей профессиональной деятельности, мак-

симально используя свои возможности, адаптируясь к запросам общества.

Профессионально-педагогическая компетенция – интегральное качество, являющееся основным для выпускника любого педагогического вуза. Профессионально-педагогическая компетенции (ППК) будущего учителя включают в себя ценностное самоопределение в отношении педагогической деятельности, компетенции в области преподаваемого предмета, а также его методическую и психологическую готовность к работе в школе или других педагогических системах.

По результатам исследования, проведенного нами в 2004-2010 гг. на факультете технологии и предпринимательства ЧГПУ им. И.Я. Яковлева выявили, что возможности профессионально-педагогической подготовки в университете использованы не полностью, а образовательный процесс на факультете требует дальнейшего совершенствования. Причины просты – основной социальный запрос на специалиста стал формулироваться рынком труда, а эффективность обучения стала применяться успешностью применения знаний и навыков на рынке труда.

Нами выделены пять условий, которые способствуют успешному формированию ППК у будущих учителей технологии и предпринимательства:

1. Ценностно-смысловое самоопределение студентов по отношению к профессионально-педагогической деятельности;
2. Учет целей современной школы либо иных педагогических систем и общих тенденций их развития в содержании психолого-педагогической подготовки студентов на факультете;
3. Использование в образовательном процессе на факультете средств обучения, педагогических технологий, применяющихся в современных образовательных системах разного уровня общности и сложности;
4. Творческое взаимодействие преподавателей и студентов в образовательном процессе.

Каждое из перечисленных условий по-разному реализуется на факультете:

Мотивация учебной деятельности выступает важнейшим условием формирования ППК, поскольку потребностно-мотивационная сфера личности студента, осознанность и целенаправленность его деятельности в совокупности определяют смысл его учебно-познавательной деятельности и будущей профессионально-педагогической деятельности.

В последние годы на факультете предпринят ряд существенных мер, способствующих развитию мотивации учебной деятельности студентов:

- открытие новых специальностей, таких как «Технология швейных изделий», «Конструирование швейных изделий», «Сервис и обслуживание автомобиля».

- активизация научно-исследовательской работы, которая является неотъемлемой частью подготовки специалистов в системе профессионального образования и оказывает существенное влияние на повышение его качества, содействует решению острой кадровой проблемы в науке и образовании, способствует успешной адаптации выпускников вузов в обществе и на рынке труда. На факультете ежегодно организуется «День науки студентов», где выявляются лучшие научно-исследовательские достижения за текущий учебный год. Научно-исследовательская деятельность студентов рассматривается как поисковая деятельность научного характера, направленная на объяснение явлений, процессов, установление их связей и отношений, теоретическое и экспериментальное обоснование фактов, выявление закономерностей посредством научных методов познания, в результате которой субъективный характер «открытий» может приобретать определенную объективную значимость и новизну. Эта деятельность представляет собой синтез учебной исследовательской и внеучебной научно-исследовательской работы, а также научно-организационной работы студентов.

- проведение различных конкурсов, например, «Территория стиля» – региональный конкурс молодых дарований в области дизайна одежды и декоративно-прикладного искусства, выставок творческих работ с выходом на международный уровень «Russian Art Week», «Fashion Week» и др.

В результате реализации перечисленных мер большинство сегодняшних студентов ТЭФ мотивированы на обучение и на будущую профессиональную деятельность, если не в системе образования, то в какой-либо другой сфере.

Второе условие представлено на факультете через содержание учебных дисциплин, тематику курсовых и дипломных работ, а также содержание педагогических, методических и производственных практик. Результаты выполнения лабораторных и практических работ, анализ результатов практик, ответов студентов на экзаменах свидетельствуют о том, что будущие учителя имеют достаточно хорошее представление о триединой цели образовательного процесса (образовательной, воспитательной и развивающей). Естественно, что деятельность студентов в процессе освоения дисциплин различных циклов, а также педагогической практики, направлена на обеспечение целенаправленности в их профессиональной деятельности, на формирование их профессиональных компетенций, как в школе, так и в других педагогических системах.

Реализуя третье условие, преподаватели кафедр факультета в содержание своих лекционных, практических занятий включают новейшие данные науки и непрерывно отслеживают тенденции ее развития. Содержание лабораторных и практических занятий составлено таким образом, что непременным условием их выполнения является разнообразная по форме и содержанию самостоятельная деятельность студентов: изучение новейшей литературы, рецензирование, составление аннотаций, тезисов, сообщений и докладов, рефератов, проведение самодиагностики и микроисследований, в том

числе в сфере технологического образования. Так, преподаватели кафедры МПТиП Е.А. Акимов, А.В. Казаков, А.Г. Кошкин и Ф.Г. Халиуллина прошли обучение в рамках Республиканской программы сохранения и развития народных художественных промыслов и ремесел в Чувашской Республике на 2006-2011 годы, утвержденной постановлением Кабинета Министров Чувашской Республики от 1 декабря 2005 г. №302.

Четвертое условие предполагает высокую компетентность преподавательского состава факультета, что позволяет студентам проявлять творческую активность во взаимодействии с ними в образовательном процессе. Готовность выпускников оценивается по результатам педагогических практик и государственной аттестации. Уже многие годы на факультете наблюдается достаточно высокий уровень выполнения выпускных квалификационных работ. Содержание дипломных работ, процедура защиты говорят о том, что студенты в целом готовы к самостоятельной профессиональной деятельности и сформированности у них профессионально-педагогических компетенций.

Все вышеперечисленное свидетельствует о том, что в существующей социокультурной и социально-экономической ситуации на факультете технологии и предпринимательства ЧГПУ им. И.Я. Яковлева созданы необходимые условия для того, чтобы была обеспечена готовность выпускников, которые не только владеют отдельными умениями и знаниями по направлениям своей педагогической деятельности, но и обладают высоко развитыми профессиональными компетенциями.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1.Зимняя И.А. Компетенция и компетентность // Студенчество.Диалоги о воспитании. – 2004.-№6. – С. 13-14.
- 2.Селевко Г.К. Компетентности и их классификация // Народное образование.-2004.-№4. – С. 138-143.
- 3.Хуторский А.В. Ключевые компетенции. Технология конструирования // Народное образование.-2003.-№5. – С. 55-61.
- 4.Шишов С.Е. Компетентностный подход к образованию: прихоть или необходимость? // Стандарты и мониторинг в образовании.- 2002.-№2. – С. 58-62.

ДОБРОВОЛЬЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

Б.В. Краснов, Е.Г. Хрисанова

В статье раскрываются сущность и педагогический потенциал добровольческой деятельности в совершенствовании профессиональной подготовки, показаны пути реализации этого потенциала в добровольческом движении Чувашской Республики.

Ключевые слова: добровольческая деятельность, профессиональная подготовка.

Добровольческое движение (волонтерство) – деятельность, основанная на идеях бескорыстного служения гуманным идеалам человечества, не преследующая целей извлечения прибыли, получения оплаты или карьерного роста, но направленная на получение всестороннего удовлетворения волонтером своих личных и социальных потребностей путем оказания помощи другим людям. В современных условиях волонтер – это человек, взявший на себя ответственность решать актуальные социальные проблемы. Согласно Всеобщей Декларации волонтеров, принятой на XI Конгрессе Международной Ассоциации Волонтеров (14 сентября 1990 г., Париж), смысл и цели волонтерского движения заключаются в активном участии граждан в жизни человеческого сообщества, способствующем реализации основных человеческих потребностей на пути строительства более мирного и справедливого общества.

Молодежное волонтерское движение способно стать одним из самых массовых движений в силу своего неформального характера, основанного на желании юноши или девушки провести свое свободное время интересно, но в то же время быть относительно свободным. Особенность деятельности большинства молодежных объединений и заключается в том, что для молодых людей они являются одной из самых значимых форм проведения досуга, общения со сверстника-

ми, а также самой реальной возможностью сделать свою жизнь интересной. Добровольческая работа, направленная на помощь кому-либо, позволяет волонтеру реально увидеть положительный результат своего труда, затраченного личного времени.

Мировая практика, находящая подтверждение и в нашей стране, показывает, что чаще всего волонтерами становятся молодые люди. Добровольческий труд для молодёжи – это возможность более широкого познания мира и приобретения опыта в том или ином необходимом обществу деле. Основой волонтерского движения является потребность молодых людей в общении, наличие в среде молодежи объединительных тенденций, существование и деятельность организаций, способных обеспечить добровольческую направленность названных объединительных тенденций.

Мы провели анализ состояния добровольческого движения в молодежной среде Чувашской Республики и пришли к выводу, что идеи волонтерства достаточно активно внедряются в деятельность школ, учебных заведений профессионального образования, молодежных общественных объединений Чувашской Республики. Молодые люди добровольно помогают нуждающимся категориям населения: ветеранам войны и пожилым, инвалидам, детям-сиротам и детям, оставшимся без попечения родителей.

Необходимость общественной и добровольческой работы возрастает с каждым днем. Важно, что такая работа может и должна сочетаться с осмысленным обучением, создавая потенциальные выгоды сверх того, что служение и обучение могут предложить по отдельности. Как показывает опыт организации добровольческой деятельности, в результате ее соединения с обучением участники приобретают навыки критического осмысления своего опыта. Они становятся более любознательными и мотивированными к обучению, у них повышается этическая, социальная и гражданская ответственность, формируются навыки обращения к проблемам, лежащим в основе социальных вопросов, более широкого понимания проблем и оценки альтернативных решений, развивается чувствительность к принятию решений и их влиянию на жизнь людей др.

Все вышеперечисленное представляет не что иное, как компоненты профессиональной компетентности специалистов для любой сферы производства. Поэтому вовлечение студентов различных учреждений профессионального образования в добровольческую деятельность может быть эффективным средством совершенствования их профессиональной подготовки. Ярким примером программы добровольческой деятельности для учащейся молодежи является программа «Service Learning - Обучение служением». Центр Прав человека Университета Брандес в своих публикациях о молодежной общественной деятельности определяет Service Learning как объединение общественно-значимой деятельности и формального академического образования с обязательным выделением специального времени для проведения рефлексии, анализа осуществляемой деятельности и связи работы с изучаемыми дисциплинами. Программа имеет широкое распространение во многих странах мира. В Аргентине, Португалии и США программы привлечения учащейся молодежи к общественно-полезной деятельности осуществляют-

ся на государственном уровне и поддерживаются федеральной властью.

«Service Learning» – это обучающая программа, которая обогащает и улучшает образование посредством вовлечения молодежи в оказание помощи их школам и сообществам, а также взаимосвязи с принятым курсом школьного обучения. Это практическое обучение включает в себя согласованность с учебным планом, обращение к истинным проблемам сообщества, разработку, реализацию и оценку проектов конкретной общественно-полезной деятельности молодежи. Оно воспитывает чувство гражданской ответственности, долга, объединяет в единое целое и усиливает академический курс обучения или образовательные компоненты программы помощи сообществу и обеспечивает школьников и участников систематизированным и организованным временем (рефлексия) на осуществление общественно-полезной деятельности.

Цели программы:

- улучшение качества образования в учреждениях среднего и высшего профессионального образования посредством включения в образовательный процесс механизмов интеграции молодежи в местное сообщество и воспитание социальной ответственности у учащихся;

- привлечение учащейся молодежи как наиболее перспективной и надежной категории молодежи к организации и проведению общественно-полезной деятельности в своем поселении. Ознакомление молодых россиян с различными формами проявления гражданской активности, создание наглядного примера активного позитивного участия молодежи в жизни сообщества;

- создание возможности для местных некоммерческих организаций принять участие в развитии молодого поколения за счет привлечения учащихся к своей общественно-полезной деятельности.

Отличие программы «Образование и демократия» от учебной практики состоит в том, что она предоставляет учащимся дополнительную возможность для повы-

шения уровня общего развития. Осуществляя общественно полезную деятельность, связанную с изучаемыми дисциплинами, студент получает возможность увидеть, как академические знания применяются в жизненной практике. Предполагается, что студенты работают в общественных организациях, государственных учреждениях и агентствах, других некоммерческих организациях, уделяя общественно полезной работе от 20 до 60 часов в семестр. В итоге общественно полезная работа становится основой для коллективных обсуждений, для анализа более широкой проблематики, чем содержание академического курса, разработки собственных общественных проектов. И учебное заведение, и некоммерческая организация помогают молодежи получить максимум пользы от участия в программе, а также внести новые общественно полезные ориентиры в их жизнь.

Участие студентов в этом проекте дает им возможность использовать приобретенные академические знания и навыки в ситуациях реальной жизни; поддерживает образовательные и воспитательные цели учреждений; помогает развивать у обучающихся потребность заботиться о других; формирует позитивное взаимодействие в личных и групповых отношениях, стимулирует творчество и инициативу; повышает самооценку и чувство индивидуальности участников.

Организация полезной добровольческой деятельности должна осуществляться в соответствии с рядом принципов:

- направление людей на осуществление ответственных и сложных действий на благо общего дела;
- обеспечение возможностей для критического осмысления опыта полезной деятельности;
- четкая формулировка цели полезной работы для каждого участника;
- объяснение обязанностей каждого участника;
- сочетание полезной деятельности и потребностей, на которые направлена эта

– деятельность, организуя процесс таким образом, чтобы реагировать на меняющиеся обстоятельства;

– искреннее и активное принятие долгосрочных организационных обязательств;

– осуществление контроля, отслеживание ситуации, поддержка, признание и оценка деятельности участников;

– обеспечение гибкости периода полезной работы, подходящего и наилучшим образом соответствующего интересам всех участников;

– участие представителей различных групп населения.

Акцент на обучение не означает, что названные принципы справедливы только для программ организации добровольческой деятельности школьников. Они относятся к программам, разработанным для общественных организаций, школ начального и среднего образования, колледжей и университетов, корпораций, исследовательских и политических организаций, государственных учреждений.

С учетом вышеперечисленного мы разработали проект «Формирование и развитие в Чувашской Республике движения молодежных добровольческих объединений (агентств, служб) в учреждениях профессионального образования». Целью проекта является создание и внедрение комплексной системы организации и развития республиканского движения молодежного добровольческого служения обществу.

Проект предполагает решение следующих задач:

– формирование молодежных добровольческих объединений в учреждениях профессионального образования;

– формирование республиканского добровольческого центра координации и поддержки деятельности молодежных добровольческих объединений в учреждениях профессионального образования;

– разработка нормативной правовой и методической базы, регламентирующей деятельность республиканского добро

– вольческого центра, молодежных добровольческих объединений в учреждениях профессионального образования.

К моменту разработки проекта в Чувашской Республике уже были созданы все предпосылки для его успешной реализации с учетом наработанного опыта добровольческой деятельности.

В настоящее время во всех учреждениях профессионального образования в составе органов ученического (студенческого) самоуправления действуют и реализуются так называемые «социальные направления». В рамках этих направлений молодежь организует добровольческую (волонтерскую) работу по поддержке детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, детей с ограниченными возможностями здоровья, детей из многодетных и неблагополучных семей.

Опыт организации Молодежным добровольческим объединением (с 2005 года) добровольческой деятельности детей и молодежи позволяет делать выводы о недостаточном развитии системы организации и поддержки добровольчества в разрезе образовательных учреждений. Однако уже сейчас в Чувашской Республике вводится система шефского закрепления учреждений профессионального образования за интернатными учреждениями, детскими домами, предполагающего осуществление воспитательной, профориентационной деятельности. Предлагаемый проект планирует внедрение системы поддержки в развитии добровольческого движения в образовательных учреждениях (от организационных основ до содержательной ее составляющей).

Основные целевые группы, на которые направлен проект – 66 учреждений профессионального образования, расположенных на территории Чувашской Республики, осуществляющих свою образовательную деятельность по очной форме обучения: учреждения начального профессионального образования; учреждения среднего профессионального образования; учреждения начального профессионального образования.

Программа формирования молодежных добровольческих объединений в учреждениях профессионального образования предполагает проведение комплекса мероприятий. Для участия в проекте были приглашены молодежные инициативные группы учреждений профессионального образования, расположенных на территории Чувашской Республики. На инструктивном семинаре состоялась презентация проекта, его цели, задачи, программные мероприятия для внесения корректив и утверждения программы совместной его реализации.

После подписания договоров о реализации проекта с его участниками на основе предложенных авторами проекта методических рекомендаций в учреждениях профессионального образования были сформированы молодежные добровольческие объединения (агентства, службы), что предполагало разработку положений об объединениях, их символики, стенда, Интернет-страницы на добровольческом портале, программы работы. Были проведены мероприятия по привлечению учащейся и студенческой молодежи к деятельности объединений, их структурному оформлению.

Деятельность данных объединений включает следующие направления: привлечение добровольцев, реализация добровольческих проектов и акций по месту нахождения образовательных учреждений на основе составленных социальных паспортов. Кроме того, проект предполагает демонстрацию сформированных молодежных добровольческих объединений, организацию площадки по обмену опытом организации добровольческой деятельности.

Важной задачей проекта является также формирование республиканского добровольческого центра координации и поддержки деятельности молодежных добровольческих объединений в учреждениях профессионального образования.

Организация работы республиканского добровольческого центра предполагает

выполнение следующих функций:

- популяризация добровольчества в молодежной среде;
- создание базы данных потребностей регионального сообщества, направленных на решение актуальных проблем;
- координация и поддержка деятельности молодежных добровольческих объединений;
- привлечение, обучение и направление добровольцев для решения социально-значимых проблем.

В основе достижения эффективности деятельности центра, в первую очередь, лежит разработка положения о центре, его регламента, структуры, форм и направлений деятельности, а также подбор квалифицированного персонала.

В целях формирования базы данных добровольческих вакансий, оценки потребностей в добровольческой деятельности осуществляется поиск и определение партнеров из представителей органов исполнительной власти Чувашской Республики, органов местного самоуправления Чувашской Республики, государственных и различного рода социальных учреждений, общественных организаций, средств массовой информации, бизнес-сообщества. Для этого планируется проведение серии консультационных круглых столов, тематических семинаров.

Немаловажным в координации и поддержке деятельности молодежных добровольческих объединений является и методическое и организационное сопровождение их деятельности:

- проведение для инициативных групп молодежных добровольческих объединений выездного трехдневного семинара по основам организации добровольческой деятельности;
- предоставление инструктивно-методической базы по теоретическим основам, практике организации добровольческой деятельности;
- разработка и размещение в сети Интернет республиканского добровольческого портала;

– осуществление ежемесячного мониторинга деятельности молодежных добровольческих объединений согласно критериям оценки эффективности, в том числе информационного освещения на собственных Интернет-страницах.

Мы предполагаем, что обучение через общественную работу окажет определенно положительное воздействие на учащуюся молодежь, ведя к повышению успеваемости, получению новых знаний об оказываемых услугах, развитию мышления, расширению социальной и гражданской ответственности, углублению понимания культурного разнообразия и укреплению самоуважения.

МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ НАРОДНОЙ МУЗЫКИ ПОДРОСТКАМИ

Т.В. Леонтьева

В статье освещаются вопросы изучения народной музыки подростками. Рассматриваются межпредметные связи при изучении народной музыки со всеми предметами музыкального цикла, раскрывается потенциал этих предметов в изучении народной музыки. Приведены психологические особенности восприятия народной музыки подростками.

Ключевые слова: подростки, народная музыка, межпредметные связи.

Широкое проникновение народной музыки во все сферы современной музыки вызывает необходимость более обстоятельного ознакомления подростков с ее основными направлениями, стилями, жанрами. Можно полагать, что благодаря специфичности народной музыки, осуществление для нее межпредметных связей со всеми предметами музыкального цикла является фактически одним из требований её освоения.

Изучение народной музыки условно делится на две группы: приобретение теоретических знаний о народной музыке и формирование практических навыков ее исполнения. Первая группа – теоретические дисциплины (сольфеджио, история народной музыки) – решает вопросы усвоения определенного объема научных знаний, изучения музыкального языка народной музыки; изучения мировоззрения народа, его эстетических ценностей, образов, идей, символов и обычаев, развитие познавательного интереса, потребности постоянно пополнять свои знания. Вторая группа – практические занятия (игра на инструменте, пение) – посвящена музыкально – эстетической деятельности, развитию умений и навыков, необходимых для восприятия и исполнения народной музыки, а также развитию художественного сознания, мышления, опыта, воображения.

Основная проблема при изучении народной музыки, на наш взгляд, является то, что её изучение вносит эпизодиче-

ский характер, исключение составляют фольклорные студии, однако во многих из них не происходит изучение истории и теории народной музыки. Подростки, сталкиваясь с исполнением народной музыки, как в инструментальных классах, так и в вокальных студиях, не изучают особенности её строения, историю создания народной музыки, не происходит изучения теории народной музыки, её традиций, а без этого понять и грамотно исполнить народную музыку невозможно.

При изучении народной музыки необходимо использовать системный подход, который характеризуется единством воспитательных и образовательных задач, целостностью, всеобщностью, единством музыкального и эстетического развития подростков по всем предметам.

Системность изучения народной музыки должно строиться на выполнении четкой последовательности действий: 1 – непосредственное изучение истории её создания, 2 – анализ народной музыки, т.е. изучение теории народной музыки, 3 – отслеживание изменений, происходящих в современных трактовках народных музыкальных произведений, 4 – коррекция задач и методов формирования навыков исполнения народной музыки.

Необходимо осознание важности изучения музыки своего народа, а это требует согласованности не только в плане образования подростков (научить их играть на музыкальном инструменте или исполнять народные песни), но в первую оче-

редь в воспитательном плане (развить уровень их духовной культуры, привить любовь к народной культуре). Для этого необходимо использовать межпредметные связи всех предметов музыкального цикла, а также различные мероприятия, такие как посещение концертов, фестивалей народной музыки, курсов лекций, встречи с исполнителями народных песен, а также самим подросткам предоставлять возможность принимать участие в подготовке различных народных праздников, концертов, и т.д..

Итак, чтобы подростки любили народную музыку, они в первую очередь, должны её изучить.

На уроках сольфеджио необходимо изучать теорию народной музыки – изучать музыкальную грамоту, строение музыкальных народных ладов, закономерности музыкального построения и т.д..

Большое внимание должно уделяться интонационному строю народной музыки. Материальным носителем музыкальных эмоций являются музыкальные интонации, представляющие собой аналогии эмоциональных состояний человека. Ю.А. Цагарелли подчеркивает, что «эмоциональная отзывчивость на музыку больше взаимосвязана не с сенсорным уровнем, а с уровнями, обеспечивающими восприятие ладов, гармонической и ритмической организацией звуков» [6, с. 74]. Поэтому так важно, чтобы подростки воспитывались именно на своей народной музыке, с ее ладовыми, гармоничными и ритмическими особенностями. Только тогда образы народной музыки, состоящие из бесконечного разнообразия интонаций, сотканые из человеческих чувств, будут понятны подросткам. Рациональный смысл музыкального произведения вторичен по отношению к эмоциональному смыслу и опосредствуется им. Поэтому в отличие от эмоционального смысла, который может переживаться разными людьми более или менее одинаково, рациональное осмысление подростками бывает различно. Только на основе знаний о музыке, умений музыкального

самовыражения становится возможным понимание рационального смысла музыки. Важно изучить теорию народной музыки, ведь выступая выражением эмоциональных отношений индивида, народная музыка является для подростка как своего рода экраном личностных эмоций. Освоив «язык» музыкального выражения, подросток постепенно изменяет и обогащает сферу своих чувств, приобретает новую способность в познании эмоциональных отношений людей, определяет место для своего субъективного «Я». Таким образом, индивидуальная неповторимость, уникальность собственных переживаний становятся основой для развития чувств подростков.

Фольклор полифоничен, он активен в утверждении или ниспровержении определенных социальных, нравственных принципов и норм. Этой направленности фольклора отвечают и его специфический язык, система его метафорических кодов, сюжетно-мотивный фонд. Именно множество несовпадающих по сути своей оценок и характеристик ситуаций, событий, конфликтов воплощает «нормы» фольклорного мира, а не некий набор истин. С изучения музыкального языка начинается привитие эстетики народной музыки. Подростки должны учиться ощущать звуковые формы на примере русской народной музыки. Перед педагогом на уроках сольфеджио стоит задача научить подростков чувственно воспринимать выразительный характер музыкальных элементов (интервалов, мотивов, тем, ритмических фигур). Познакомить подростков с выразительными особенностями народных музыкальных элементов:

– восходящее мелодическое движение, большие интервалы (большие кварта, квинта, секста, септима) означают нарастание психического возбуждения, эмоциональный подъем, энергию, малые и нисходящие интервалы – спад возбуждения и успокоение;

– мажору соответствует твердый и светлый характер, минору – мягкий, печальный и угнетенный;

– психическое возбуждение, энергия усиливаются при переходе от длинных длительностей, особенно в медленном темпе (возникает впечатление торжественности, спокойствия, серьезности), к коротким, быстро проходящим ритмическим фигурам;

– темп – медленно (осторожно, осмотрительно, рассудительно), быстро (бодро, весело, живо);

– регистр – низко (угнетенно, мрачно, подавленно), высоко (бодро, весело, живо);

– интенсивность – тихо (сдержанно, скрытно), громко (смело, мужественно);

– интервалика – узкий интервал (робко, нерешительно), широкий интервал (решительно).

Если у подростка не развит музыкальный слух, чувство ритма, то до конца прочувствовать все тонкости народной музыки он не сможет. Чтобы понять язык народной музыки его надо услышать, и прочувствовать. Сложность изучения музыкального языка заключается в том, что по сравнению со звучащей музыкой в нотной записи уже потеряна часть информации, так как в ней обычно кодируется лишь уровень громкости, а также метр, ритм, тембры. Нотная запись снимает неопределенность не до конца. Окончательное уточнение выбора производится при исполнении. А эстетическую информацию, заложенную в народной музыке, вообще невозможно перевести на другой «язык» или систему логических символов потому, что другого такого языка не существует. К ней можно подойти как к некоей персональной информации, которую подросток может познать самостоятельно, только на основе своего эстетического опыта, развития потребностей, ценностей и т.д.

В психологическом плане музыкальное произведение как эстетическая реальность существует в двух видах: в процессе непосредственного восприятия реально звучащей музыки и в виде слуховых представлений. Способность к музыкально-слуховым представлениям свойственна лицам с хорошо развитым музыкальным

слухом. Поэтому важно в процессе музыкальной деятельности развивать у подростков музыкальные способности.

Особенность народных музыкальных произведений состоит в том, что в них самих содержится лишь часть той информации, которую они призваны передать. Остальная информация сосредоточена в контексте. Мало знать просто музыкальное произведение, необходимо учитывать, к какой эпохе оно относится, какие музыкальные традиции были в то время. Так как набор достаточно устойчивых музыкальных элементов, эмоций и настроений, характерных для подавляющего большинства членов определенного общества, подчиняется одной преобладающей музыкальной традиции. Все эти особенности необходимо изучать или на «музыкальной литературе», либо на «истории народной музыки» (данный предмет может изучаться в виде факультатива).

Особенности мировосприятия, умонастроений, национально-культурную ауру народной музыки можно осмыслить, только тогда, когда мы проникнем в глубинные подсознательные стереотипы быденной жизни тех людей, которые создавали данную музыку. Эти особенности, проявляясь в современной культурной ситуации, позволяют идентифицировать представителей той или иной общности по манере поведения и образу жизни. Поэтому без знания особенностей построения народных мелодий, без глубокого проникновения в содержание текстов народных песен, без понимания, где, когда, как используется данное произведение, невозможно в полной мере понять, принять и почувствовать народную музыку.

Для усвоения народной культуры подростки познакомились с русской музыкальной традицией. Первый этап – изучение вокальной музыки, на котором подростки изучали вокальные жанры, приуроченные к определенному времени и обстоятельствам или не приуроченные к ним. Более подробно рассматривались календарные обряды и песни (обряды и песни раннего периода, святки, масленица), об-

ряды и песни жизненного цикла (песни раннего детства – колыбельные, потешки, прибаутки; традиционные песни молодежи – посиделки, хороводы; свадебные обряды), былины, баллады, лирические песни. При этом также учитывался этнографический аспект (набор почитаемых календарных праздников и обрядов, специфические местные традиции), система музыкальных жанров, конкретный набор музыкальных форм, а также особенности местного исполнительства. Изучая ту или иную народную песню или мелодию, мы старались изучать не только текст или напев, а также изучать все возможные дополнительные сведения о ее происхождении, бытовании, об отношении к ней со стороны различных поколений исполнителей.

Наиболее понятной формой художественного творчества для восприятия подростков является – народная песня, в ней сочетается музыка и поэзия. Песенное творчество отражает черты национального характера народа, отношение людей к окружающей действительности, к родной природе, семье, к происходящим историческим событиям. Подростки должны ознакомиться с народной песней различных жанров: любовные, семейно-бытовые, трудовые, солдатские, юмористические и шуточные, а также обрядовые: календарные и свадебные песни. У каждого жанра есть своя функция, своя поэтика, каждый из этих жанров несет в себе передачу определенных эмоциональных состояний, выражение определенных чувств. В этих песнях передаются эстетические ценности и идеалы, традиции наших предков. Народное музыкальное творчество – это многоликий процесс, в котором задействовано реальное и историческое время, социальный фактор, уровень образования и воспитания, всё это богатство должны подростки не только изучить, но и понять и принять. Народное творчество генетически связано с историей, с этническим сознанием человека. Без изучения истории своего народа, его обычаев, тра-

диций нельзя понять и культуру народа, а в частности музыку.

Основная информация заложена не в самой музыке, она сосредоточена в контексте (в обряде, традиции и т.д.). Мало знать просто музыкальное произведение, необходимо учитывать, к какой эпохе оно относится, какие музыкальные традиции были в то время. Так как набор достаточно устойчивых музыкальных элементов, эмоций и настроений, характерных для подавляющего большинства членов определенного общества, подчиняется одной преобладающей музыкальной традиции. Всё это необходимо изучать в рамках предмета «музыкальная литература».

Так, например, фольклорный текст строится по определенной схеме, а сюжет представляет собой неизменную последовательность функций. Фольклорный текст является сложным культурным явлением, обладающий коммуникативной самостоятельностью, подвержен смысловым интерпретациям. В своей монографии С. Небжеговской-Бартминьской все фольклорные тексты рассматривает через текстовые модели: комплекс (элементы актуализируются в одно и тоже время и в одном и том же месте), коллекция (составляющие подчинены единству места и времени, выполняют схожие функции), оппозиция (основана на противопоставлении характеристик людей, предметов, событий), «зеркало» (удвоение и отражение в тексте), цифровой концепт (отражает структуру текста и последовательность элементов, использование прямого и обратного отсчета), последовательность событий (характерна в любовных и обрядовых песнях), семантическая петля (основывается на прибавлении к базовой составляющей дополнительных элементов) [8].

Язык музыкального фольклора всегда поэтично – образный, несет в себе много символов. «Чтение» музыкального текста – это сложная работа, особенно если это текст народной музыки, однако для того чтобы понять музыку своего народа, необходимо изучить ее особенности, знать «язык», «знаки» своей культуры. По мне-

нию И.В. Арановской «чтение» музыкального текста как текста культуры позволит музыканту понять, что, развиваясь по собственным законам и под прямым влиянием культуры, музыка постоянно «питается» от других ее языково-интонационных форм. Уровни музыкальной знаковости обладают большой знаковой определенностью, что позволяет «проще включать данные феномены музыкального языка в семиотический контекст культуры» [1, с. 32].

Второй этап – изучение инструментальной народной музыки, где особое место занимало изучение народных инструментов. Подростки не просто теоретически знакомились с ними, но широко использовали в ансамблях, оркестре. Простейшие музыкальные инструменты изготавливали самостоятельно (стучалки, погремушки, колотушки, гребенки, береста, коробочка и др.).

Изучались наигрыши пастухов, обрядовые вокально-инструментальные наигрыши, наигрыши бытовой сферы, к которым относятся частушки, плясовые и танцевальные, а также инструментальное исполнение песен. Изучался особый инструментальный «язык», который использовался народом. Подбирался определенный «голос» инструмента для определенных случаев: для плясовых – гармошка, балалайка, для сигналов – рожки, для протяжных песен – мандолина, домра и т.д.

Музыкальный язык народной музыки очень специфичен. Он способен отразить важнейшие особенности традиционной картины мира: структуру пространства, времени, социума. В музыкальном языке народной культуры можно найти ответы на многие вопросы. Различные сочетания музыкальных интервалов говорят о сигналах бедствия или помощи, начале или окончания праздников и т.д. Особенности музыкального языка можно сравнить с разными разговорными языками, у каждого народа свой язык и свои особенные слова для передачи определенных сообщений. Музыкальный язык обладает рядом закономерностей. Так, например,

мажор часто употребляется для выражения веселого, бодрого, серьезного, возвышенного, минор – для выражения ласки, грусти, нежности. Можно определить чувства по встречающимся интервалам. Связанные, близко лежащие интервалы выражают ласку, печаль, нежность. Напротив, ноты, кратко отрывистые, из отдельных скачков выражают веселое или грубое. Можно понять чувства по диссонансам и т.д..

Демин В.Н. указывает на то, что «будучи простым и удобным каналом аккумуляции и передачи накопленного за многие тысячелетия опыта и знаний, фольклор вобрал в себя в специфически компактной символически-образной форме многообразные факты истории, этногенеза, а также связанные с бытовыми традициями, мировоззренческими представлениями, культовыми ритуалами, обрядами, поверьями, пережитками и т.п.» [2, с. 49].

Польский филолог Е. Бартминьский, обозначая проблему расшифровки фольклорных текстов, создал «Словарь народных стереотипов и символов». Его «цель состоит в реконструкции народного образа мира, народных представлений о мире на основе новых данных языка, фольклора, прежде всего народных песен. Единицей описания избирается не «слово» и не соответствующий ему реальный предмет, а семантический коррелят, стоящий между словом и соответствующим ему объектом действительности» [7, с. 44].

С семиотической позиции толкуются отдельные элементы культурного кода. В народных песнях есть устойчивые выражения – «мать земля», «ясно-солнышко», «матушка – голубушка» и т.п. В области музыки можно говорить о формализованных семиотиках: это различные шкалы и музыкальные грамматики, классические лады и системы аттракции. «Признание символического характера музыки – по мнению З.В. Фоминой – дает дополнительные аргументы для онтологической трактовки музыки» [5, с. 70].

При восприятии народной музыки необходимо уделять внимание не только

строению музыкального произведения, изучению кодов народной музыки, специфики музыкального языка, но и образному восприятию народной музыки. При разборе народных музыкальных произведений необходимо обсуждать, какие чувственные образы передаются в музыке, как они развиваются на протяжении всего музыкального произведения, какими средствами передается то или иное состояние героев, как происходит разрешение конфликтов, проводить аналогии с жизнью. Чувственные образы не только служат исходным пунктом мышления, они участвуют в самом его процессе – не формальном, а творческом, который зависит непосредственно от субъекта этого процесса – личности.

Преобразование чувственных впечатлений в образы носит субъективный характер и может различаться по уровню сложности, что дает возможность ребятам с разным уровнем подготовки представлять различные образы. В отличие от обычного восприятия объекта, специфика музыкального восприятия заключается в том, что за восприятием внешнего следует раскрытие системы значений, заложенных автором, и это представляет собой единство чувственного и рационального. Именно чувства есть главная реальность музыкального восприятия, первичный эмоциональный смысл, более или менее одинаково воспринимаемый людьми, объединяющий их в процессе слушания и переживания.

Образ – всегда личностное образование. В образе фиксируется не просто общественный, а субъективно трансформированный опыт каждого человека в его реальных, неповторимых связях и отношениях с окружающей действительностью. В образе представлены не только перцептивные свойства и признаки объекта, но и эмоционально-личностное отношение к ним.

Одно из существенных отличительных свойств эмоционального восприятия состоит в необходимости прямого контакта между информирующим объектом (зву-

чащим произведением) и воспринимающим его человеком. Никакие иные средства общения не могут восполнить слушателю впечатление, которое он получает при непосредственном восприятии музыки. При переводе музыкального содержания на язык, оперирующий иными символами, эмоциональная сущность музыкально-эстетической информации пропадает, поскольку в ней пропадает главное – оригинальные музыкальные символы, пробуждавшие чувства при непосредственном восприятии музыки.

На занятиях по изучению народной музыки должно происходить накопление музыкального опыта. Для эмоционального восприятия музыки очень важен тот факт, что если обнаруживается очень сильное расхождение между воспринимаемым и накопленным опытом, то музыка может быть непонятой. Так как в результате прослушивания многих музыкальных произведений в сознании подростков формируются цепи нейронов, в которых кодируются признаки получаемых слуховых впечатлений, и в процессе восприятия происходит сличение нейронов моделей с реальными звуковыми последовательностями. Очень важно было строить обучение так, чтобы накапливаемый музыкальный опыт происходил постепенно, от простого, к сложному.

Один из основных моментов, в постижении народной музыки, является её исполнение. Для того чтобы исполнять народную музыку, необходимо её познать. Мы использовали следующий порядок постижения музыкального произведения, предложенный В.И. Петрушиным: «выявление главного настроения; определение средств музыкальной выразительности; рассмотрение особенностей развития художественного образа; выявление главной идеи произведения; понимание позиции автора; нахождение в произведении собственного личностного смысла» [3, с. 177].

Каждое из этих направлений работы связано с постановкой перед подростками проблемных заданий, одним из них является выявление главного настроения в

исполняемой музыке. Осуществляется это задание с помощью словаря эмоций, разработанного В.Г. Ражниковым [4]. Обращалось внимание подростка на то, что эмоциональные переживания человека всегда связаны с его нравственными ценностями, с тем, что он воспринимает добро и зло. Все, что способствует утверждению добра на земле, что приводит к счастью человека, понимаемому как расцвет его собственной личности и общества, вызывает в нас светлые чувства.

Музыкант, передающий при помощи своего искусства различные чувства и их оттенки, должен хорошо знать причину их возникновения и протекания. В эмоциях и чувствах отражается отношение подростка к окружающему миру. Они несут в себе значения положительные, отрицательные или нейтральные, которые человек придает тем или иным объектам. Для формирования высших социальных эмоций, а именно к ним относятся эстетические эмоции, психике необходимо овладеть известным опытом личностного отношения к действительности. Если говорить об эстетических эмоциях, то это опыт эстетических отношений. Чем он богаче, тем выше способность психики к формированию эстетических эмоций, ее особая предуготовленность к эстетической реакции на внешние воздействия.

Задача педагога – включить подростка в такое эмоциональное пространство, чтобы подросток не только узнал как можно больше разнообразных эмоций, но и захотел выразить их через музыку. Ведь в большинстве случаев произведения народной музыки несут в себе сложный комплекс различных эмоций и оттенков, содержание которых не всегда может быть выражено словесно. Поэтому подростку, постоянно имеющему дело с выражением и передачей различных эмоций с помощью музыки, необходимо знать природу возникновения эмоциональных состояний с тем, чтобы лучше воплощать их в своем творчестве.

Практика музыкального воспитания показывает, что глубокое проникновение

в идеи произведений искусства достигается только в том случае, если ученик сможет увидеть в этом произведении нечто значимое для себя, то, что отвечает его внутренним потребностям и надеждам, если удастся достичь соотношения содержания с формой.

При исполнении музыкальных произведений, часто можно услышать, что звуки называют «тонкими» и «толстыми», «острыми» и «тупыми», «жидкими» и «густыми», «широкими» и «полными», «легкими» и «тяжелыми» и т.д. Эти свойства звука, бесспорно, связаны с тембром звука, его громкостью, напряженностью. Наряду с громкостью и тембром, можно говорить о тяжести, весомости, основательности, а можно, напротив, о легкости, воздушности, невесомости музыки. Здесь также играет роль темп, в котором исполняется произведение: все тяжелое ассоциируется с медленным, неспешным движением, с основательностью. Если же низкий регистр сочетается с быстрым темпом, то чаще всего возникает особый комический эффект.

Однако для того, чтобы в полной мере наслаждаться музыкой и грамотно её исполнять у подростков должен быть достаточный музыкальный опыт, который он и накапливает в том случае, если изучение народной музыки происходит не только на одном предмете, а комплексно, на всех предметах музыкального цикла.

В процессе обучения народной музыки нами учитывались особенности подростка, его внутренний опыт, развитие сознания, эмоциональное состояние. Ученик конструирует эстетическую реальность музыкального произведения в опыте индивидуального восприятия и переживания. Смысл музыкально воспитания заключался в том, чтобы вызвать у подростка конкретные эмоциональные переживания и ориентировать их на общественно значимые ценности. Все особенности мировоззрения, обычаев, ритуалов, несомненно, нашли отражение в народной музыкальной традиции, поэтому изучение народной музыки необходимо начи-

нать с изучения традиций того края, где создавалась музыка, изучать обряды, мелодический и ритмический строй данной музыки, только при использовании всех предметов музыкального цикла, можно говорить о цельном восприятии народной музыки.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арановская И.В. Культурно-художественный аспект профессиональной подготовки будущего педагога-музыканта в высшей школе // Музыка и время. – 2003. – №4. – С. 31 – 34.

2. Демин В.Н. Тайны русского народа. – М.: Вече, 2006. – 352 с.

3. Петрушин В.И. Музыкальная психология. – М: Академический проект, Трикста, 2008. – 400 с.

4. Ражников В.Г. Диалоги о музыкальной педагогике. – М.: Классика XXI век, 2004. – 121 с.

5. Фомина З.В. Онтология музыки. – Саратов: Саратовская государственная консерватория имени Л.В. Собинова, 2005. – 88 с.

6. Цагарелли Ю.А. Психология музыкально-исполнительской деятельности. Учебное пособие. – СПб.: Композитор Санкт-Петербург, 2008. – 368 с.

7. Niebrzegowska-Bartminska S. Wzores tekstow ustnych w perspektywie etnolinwistycznej. – Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii curie – Sklodowskiej, 2007. – 452 s.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ КАК МЕТОД РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ

Ж.Р. Нестерова

В статье раскрываются сущность, содержание, формы и этапы проведения психологического тренинга.

Ключевые слова: психологический тренинг, формы, этапы, психотехника.

За последние 10-15 лет психологический тренинг стал одной из наиболее распространенных форм педагогической практики в образовательных учреждениях. Он успешно используется нами в развитии творческих способностей детей. Сущность психологического тренинга как инструментального опосредствующего действия заключается в предоставлении участникам тренинга приемов, которые позволяют им активно овладевать своим поведением, перестраивать непродуктивные структуры деятельности и тем самым поднимать регуляцию поведения на более высокий уровень. Тренинг позволяет закреплять знания, умения, навыки, активизировать мыслительную деятельность. Представление о психологическом тренинге как инструментальном действии является важным теоретическим обоснованием этой формы практической психологической работы с учащимися.

В наиболее широком контексте термин «тренинг» используют для обозначения разнообразных форм групповой психологической работы. Современное понимание тренинга включает в себя многие традиционные методы групповой психотерапии и психокоррекции, что вынуждает искать его истоки в разнообразных направлениях клинической психотерапии в группах. Тренинг рассматривается в качестве особым образом организованной реальности, которую ведущие отечественные специалисты по тренингу определяют как «совместную предметную деятельность». Прежде всего это исполь-

зование активных групповых методов практической психологии с целью решения задач по развитию и совершенствованию качеств личности, необходимых для улучшения их социального бытия и повышения эффективности профессиональной деятельности. По мнению С.И. Макшанов, тренинг – это многофункциональный метод преднамеренных изменений психологических феноменов человека, группы и организации. Соответственно, тренинговое воздействие направляется на достижение позитивных изменений участников, повышение степени их «конгруэнтности» с собой и окружающей средой.

В этой связи Ю.Н. Емельянов использует термин «тренинг» для обозначения не методов обучения, а методов развития способностей к обучению или овладению любым сложным видом деятельности, в частности, общением. Из этого определения видно, что основной акцент переносится на «психотехническую» составляющую тренинга. Термин «психотехника» впервые был введен У. Штерном и подразумевал любую практику воздействия на психику и управление ею. Н.В. Цзен и Ю.В. Пахомов дают следующую современную трактовку этого термина: «Психотехника – это искусство ориентировки в психических явлениях и управления ими». И далее: «Психотехнику часто называют практической психологией, подчеркивая тем самым ее тесную связь с научной и прикладной направленностью. Все найденное и открытое в психологии – за-

коны развития и формирования психических процессов, мотивационные и личностные структуры, динамика групп и феномены подсознания – может быть успешно применено в самых разных сферах деятельности».

В этом контексте психологическое воздействие выступает как система психотехнических действий, предоставляющих психотехнические средства. Выделение психотехнической составляющей тренинга указывает на определенные проблемы, связанные с построением психологического воздействия и определением влияния различных переменных на эффективность этого процесса.

В настоящий момент среди практикующих специалистов преобладает подход, при котором тренер устанавливает монологические отношения с членами группы, скорее, самопроявляется, чем дает проявиться участникам (Вачков И.В.). Таким образом, ограничена возможность участников влиять на выбор методов и длительности воздействия, на сценарии встреч. Однако без опоры на личность самого участника, без постоянного отслеживания его внутренних трансформаций, механизмов группового воздействия нельзя рассчитывать на полноценный эффект психологического воздействия.

В процессе тренинга выделяются следующие этапы:

а) выведение из внутреннего плана во внешний неконструктивных элементов и моделей поведения;

б) построение модели идеального поведения во внешнем плане;

в) модификация поведения участников группы в сторону максимального приближения к эталону и закрепления его во внутреннем плане.

В качестве диагностической процедуры оценки тренинга может выступать зона ближайшего развития, возникающая в процессе взаимодействия между ведущим и участниками психологического тренинга.

Эффективность проведения тренинга обусловлена точностью определения зо-

ны ближайшего развития участников тренинга ведущим, которая проявляется в овладении различными способами организации участниками собственного поведения. В работе с группой происходят анализ закономерностей межличностного взаимодействия внутри процесса тренинга (социально-психологический подход) и анализ протекания индивидуального процесса трансформации, инициированного этим взаимодействием (общепсихологический подход).

В настоящее время большинство авторов, уделяющих внимание проблематике психологического тренинга, подробно описывают области применения тренинга в практике психологической помощи, коррекции и для обеспечения учащихся. Одна из функций психологического тренинга – это развитие навыков самопознания, самопонимания, рефлексии, изменения отношения к себе, другим, выработка навыков саморегуляции, развития эмоциональной гибкости, улучшение социальной адаптации участников, углубление опыта психологической интерпретации поведения других людей.

Основными формами тренинга являются деловые игры, групповые дискуссии, ролевые игры, всевозможные модификации «мозгового штурма», «конференции идей», «коллективные записные книжки» и метод анализа практических ситуаций (так называемые кейс-стадиз).

В последнее время в образовательных учреждениях происходит активный рост использования психологического тренинга для комплексной оценки творческого потенциала учащихся. В нашем опыте программа тренинга составляется таким образом, чтобы стимулировать участников проявить те важные качества и творческие способности, которые ранее не проявлялись. Применяются тестовые методики, используются разнообразные упражнения, например, дискуссии в группах, индивидуальные и групповые упражнения, пробные рабочие задания, ролевые игры и презентации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Большаков В.Ю.* Психотренинг. Социодинамика. Упражнения. Игры. - СПб., 1996. - 380 с.
2. *Вачков И.В.* Основы технологии группового тренинга. Психотехники: Учебное пособие, – М.: Изд-во «Ось-89», 1999. - 176 с.
3. *Макианов С.И.* Принцип психологического тренинга // Журнал практического психолога. – 1999. - № 3. - С. 13-38.
4. *Петровская Л.А.* Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга. - М., 1982. - 180 с.
5. *Хрящева Н.Ю.* Психогимнастика в тренинге. - СПб., 1999. - 256 с.
6. *Цзен Н.В., Пахомов Ю.В.* Психотехнические игры в спорте.- М., 1988. - 160 с.

ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК СРЕДСТВО ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Л.В. Николаева

В статье рассматривается модель информационно-образовательной среды, в которой решается проблема эффективности обучения и управления учебно-познавательной деятельностью студентов посредством использования лабораторных работ в двух форматах: реальном и виртуальном.

Ключевые слова: информационно-образовательная среда, дистанционное обучение, виртуальная обучающая среда, Интернет-обучение, виртуальная и реальная лабораторная работа.

Современный образовательный процесс направлен на подготовку специалистов, подготовленных к профессиональной деятельности в условиях современной информационной среды – своеобразной результирующей всех информационных потоков, на пересечении которых находится человек. Информационная среда как часть информационного пространства представляет собой совокупность условий, в которых непосредственно протекает его деятельность. Информационная среда обитания человека является следствием действия множества факторов: технических средств и технологий, новых экономических условий и социальных отношений [1].

В контексте образовательного процесса, информационная среда представляет собой совокупность условий, в которых осуществляется учебная и педагогическая деятельность.

Рассмотрим некоторые позиции в определении данного понятия:

– *образовательно-информационная среда* обеспечивает доступ к образовательным ресурсам [2] (здесь среда является средством обеспечения доступа к ресурсам);

– *информационно-обучающая среда* за счет информационно-знаний потоков создает основу взаимодействия системы «человек-компьютер» [3] (отражает ин-

формационный характер обучающей среды);

– *информационно-образовательная среда* как совокупность различных подсистем (информационных, технических и учебно-методических) и участников образовательного процесса [4] (среда как образовательная система);

– *учебно-информационная среда* обеспечивает информационные взаимодействия в процессе обучения учебным дисциплинам между преподавателем, обучающимся и средствами обучения (информационная среда учебного взаимодействия, наполненная содержанием);

– *мультимедийная учебно-информационная среда* позволяет интегрировать аудиовизуальную информацию: видеофильм, текст, графика, анимация, слайды, музыка (среда, начинённая мультимедиа-инструментами);

– *сетевая мультимедийная учебно-информационная среда* организует деятельность обучающегося с образовательным ресурсом с помощью интерактивных средств ИКТ (коммуникационная среда).

Мы полагаем, что в качестве наиболее общего понимания информационных сред в условиях образовательного процесса следует употреблять словосочетание «информационно-образовательная среда», в условиях которых могут быть ре-

шены задачи доступа, трансляции образовательных ресурсов и педагогического взаимодействия.

В условиях информационно-образовательной среды решается проблема эффективности обучения и управления учебно-познавательной деятельностью студентов. Обучение становится не только более плодотворным и результативным за счет обеспечения глубокого понимания контекста учебной информации, прочного запоминания, но и интересным, самостоятельным. В последнее время все более популярными становятся обучающие среды, предусматривающие два режима проверки знаний - обучение и контроль [5].

В преподавании физики особое место занимают лабораторные работы. Основная дидактическая цель лабораторных работ по физике состоит в формировании навыков проведения экспериментов на основе изучения физических приборов, умения самостоятельно делать выводы из полученных опытных данных и тем самым более глубоко и полно усваивать теоретический материал.

Как известно, для организации и проведения лабораторных работ нужны не только оборудование, но и специальная аудитория, обслуживающий персонал и т.д. Для проведения лабораторных работ отводится достаточно большое место в структуре занятий. Но благодаря компьютерным технологиям, все затраты минимизируются, т.к. существуют виртуальные лаборатории. Например, на сайте «Всё о физике» (<http://all-fizika.com>) в разделе «Виртуальные лабораторные» можно проверить Второй закон Ньютона, определить коэффициент внутреннего трения жидкости по методу Стокса, определить соотношение величин при вращательном движении, изучить математический и пружинный маятники, трансформатор.

Организация лабораторных работ в информационно-образовательной среде позволяет активизировать самостоятельную деятельность студентов, наглядно

продемонстрировать абстрактные объекты, повысить уровень научности лабораторных экспериментов, обеспечить приобщение к современным методам работы с информацией

Преимущества компьютеризации лабораторных работ очевидны:

- отсутствие подготовительной части лабораторных работ, которая занимает значительную часть времени лабораторного занятия;
- быстрота выполнения данного вида лабораторных работ;
- дешевизна оборудования по сравнению с традиционными стендами;
- большее, нежели на стенде количество выполняемых работ [6].

Мы в данной публикации рассмотрим информационно-образовательную среду в контексте дистанционного обучения. Отличительной особенностью дистанционного обучения является опосредованный контакт преподавателя и студентов. Наиболее перспективной и распространенной технологией дистанционного обучения становится обучение через Интернет (Интернет-обучение). Различают бесконтактные (исключающие очное общение преподавателя и студентов) и контактные модели (при периодических личных встречах преподавателя и студентов) Интернет-обучения [7].

К числу контактных моделей относится модель распределенного обучения, сочетающая традиционные формы общения преподавателя и студентов в аудитории с синхронными и асинхронными контактами через Интернет. Эти модели объединяет полное или частичное проведение занятий в так называемой виртуальной обучающей среде, включающей в себя электронные учебные материалы, а также набор инструментов (в первую очередь средств общения), позволяющих эффективно осуществлять виртуальное общение преподавателя и студентов.

При дистанционном преподавании через Интернет все виды работ и упражнений, а также время, отводимое на их выполнение, планируются заранее. При

этом необходимы четкая формулировка целей и измеримость результатов выполнения каждого задания. Поскольку личные контакты преподавателя и студента отсутствуют, принципиально важна четкая постановка не только целей всего курса, лекции, семинара, но и каждого отдельного упражнения. Дело в том, что понимание задания-задачи должно помочь студенту справиться с ним максимально эффективно и быстро. Также важно, чтобы студенты могли в любое время задавать содержательные вопросы преподавателю, консультироваться и т. д.

Учитывая вышеизложенное, рассматривая информационно-образовательную среду в качестве средства дистанционного обучения, мы разработали модель информационно-образовательной среды для организации и проведения лабораторных работ по физике для студентов Бурятского филиала Сибирского государственного университета телекоммуникаций и информатики.

Лабораторные работы дают возможность приобрести навыки работы на реальном оборудовании, с аналогами которого студентам придется иметь дело в процессе своего обучения и практической деятельности. В современной педагогической практике реализуются лабораторные работы в двух форматах – реальном и виртуальном. Основной формат – реальный: все работы имеют полное методическое обеспечение в виде соответствующих пособий и методических указаний, выложенных на сервере, библиотеке и в кабинете физики. Студенты могут подготовиться к выполнению лабораторной работы и подготовить защиту лабораторной работы в любое свободное время, соответственно получить допуск к работе, снять показания, выполнить расчет на занятии.

Для выполнения виртуальных работ требуется лишь компьютер с соответствующим программным обеспечением в среде Electronics Workbench. Поэтому разработанный нами виртуальный лабораторный практикум по разделу «Законы

постоянного тока» используется как самостоятельная работа студентов.

В БФ СиБГУТИ проведение лабораторно-практических занятий осуществляется с помощью виртуальных или лабораторных практикумов с использованием CD-диска «Открытая физика» (версия 2.6 под ред. профессора МФТИ С.М. Козела) и реальных лабораторных работ. В основе таких лабораторных работ лежат педагогические принципы комплексного воздействия на обучающегося; представления содержания в трех формах – теоретической, практической, экспериментальной; технологичности, реализуемой посредством использования педагогических и технологических возможностей современных средств обучения; развития интеллектуальных способностей.

Лабораторные занятия проводятся в несколько этапов.

1. Знакомство с краткой теорией по конкретной теме, связанной с лабораторной работой, измерительными приборами, методами измерения различных величин. Контроль по подготовке к выполнению работы ведется с помощью тестирующих программ в среде Moodle, а основной задачей преподавателя становится консультационная поддержка.

2. Проводится работа с тренажерами, имитирующими реальную установку, объекты исследования, условия проведения эксперимента. Работа с тренажерами позволяет получить навыки в составлении эскизов, схем организации лабораторного эксперимента, позволяет избежать пустых затрат времени при работе с реальными экспериментальными установками и объектами. Функции преподавателя на этом этапе сводятся исключительно к консультированию студентов.

3. Выполнение эксперимента в реальных условиях.

При этом лабораторная работа как организационная форма учебной деятельности предполагает усиление роли преподавателя по консультационному и контролирующему сопровождению учебно-познавательной деятельности студентов,

а также увеличение самостоятельной работы студентов с учебно-методическими материалами и прежде всего с тренажерами.

Автором разработан комплекс виртуальных лабораторных работ по разделу «Законы постоянного тока» курса физики. Например, успешно используются в учебном процессе виртуальные лабораторные работы: «Исследование закона Ома», «Изучение последовательного и параллельного соединения проводников», «Исследование зависимости мощности, потребляемой лампой накаливания, от напряжения на ее зажимах».

Практическая реализация разработанного нами лабораторного физического практикума приводит к тому, что у студентов формируется повышенная степень мотивации освоения дисциплины, улучшается качество получаемых знаний, расширяется общий кругозор и быстрее развиваются профессиональные умения и навыки.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Пронина Л.А. Современная информационная среда как новая форма бытия человека / Аналитика культурологии. - 2 (4), 2005. - С. 78-79.

2. Кондаков А.М., Кондакова М.Л. Современная образовательно-информационная среда // В сб. науч. ст. «Интернет-порталы: содержание и технологии». Выпуск 4 / Редкол.: А.Н. Тихонов (пред.) и др.; ФГУ ГНИИ ИТТ «Информика». - М.: Просвещение, 2007. - С. 347-348.

3. Зайцева Е.Н. Информационно-обучающая среда: проблемы формирования и организации учебного процесса // Education Technology & Society. - 2003. - № 6(2). - С. 145-159.

4. Инькова Н.А. Научно-методический подход к разработке сетевых информационных и образовательных ресурсов / Дистанционное и виртуальное обучение. - 2009. - № 1. - С. 4-31.

5. Григорьев Ю.В. Учет взаимодействия между студентами при обучающем контроле на ЭВМ // Информатика и образование. - 2007, № 2. - С. 7-9.

6. Королькова Л.Н. Возможности компьютеризации различных видов учебных занятий в высших учебных заведениях // ИНФО: информатика и образование. - 2007. - N 4. - С.117-119.

7. Антипина О.Н. Дистанционное обучение на основе Интернет-технологий / О.Н. Антипина // Высшее образование сегодня. - 2003, № 4. - С.51-53.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В.И. Павлов

В статье рассматривается система педагогической подготовки студента к профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессиология, система, становление, учебная дисциплина, педагогическая практика.

Базовые основания профессионального становления учителя закладываются содержанием педагогического образования. Организуя поливариантное образовательное пространство высшей педагогической школы, следует учитывать что оно включает оптимальный корпус идей, ценностей, представлений, универсальных способов познания, мышления и практической деятельности, которые позволяют учителю изучать и диагностировать уровень развития воспитанников, понимать их, организовывать их жизнь и деятельность, формировать социально ценные качества личности.

Сегодня появилась новая междисциплинарная концепция «профессиология», интегрирующая комплекс наук о профессиональной деятельности, профессиональном образовании, профессиональной ориентации, закономерностях возникновения различных профессий.

Различные аспекты теории и практики профессионального становления педагогов исследовались в работах О.А. Абдуллиной, А.П. Беляевой, В.С. Безруковой, И.С. Батраковой, С.Г. Вершловским, З.И. Васильевой, Н.В. Кузьминой, В.Н. Максимовой, Е.В. Пискуновой, С.А. Писаревой, А.П. Тряпициной, В.А. Сластениным, Н.В. Чекалевой и др.

В современной педагогической теории система знаний рассматривается исходя, во-первых, из функций самой педагогической науки, и во-вторых, из проблемно-предметного поля будущей профессиональной деятельности. Это взаимосвязь

методологических, научно-теоретических и практических знаний (Н.В. Кузьмина, И.Т. Огородников, М.Н. Скаткин, В.А. Сластенин), сочетание научно-теоретических и конструктивно-технических, или нормативных, регулирующих деятельность учителя знаний (В.В. Краевский), содержательных и операциональных знаний (М.Н. Скаткин), единство фундаментальных и инструментальных знаний (С.И. Архангельский), теоретических и практических знаний (В.И. Гинецинский, Ю.Н. Кулюткин).

В реальном образовательном процессе педагогического вуза практически все блоки предметов «работают» на педагогические знания студента, так как они осуществляют общепрофессиональную подготовку будущего учителя.

Профессиональное становление будущего учителя происходит через присвоение ценностей будущей профессии. Они выступают основой формирования ценностно-профессиональной позиции, которая регулирует процесс решения профессиональных задач.

Учебная дисциплина в вузе – базисная единица содержания подготовки специалистов. Она является одним из важнейших средств и форм представления содержания обучения.

Главным объектом изучения в каждой учебной дисциплине является целостный процесс решения профессиональной проблемы, или иначе – построение этого процесса, как системы, характеризующейся междисциплинарными взаимосвя-

зьями компонентов и максимальной степенью их единства. Предметом изучения в учебной дисциплине выступает конкретный компонент целостного процесса решения, для определения которого необходимо использовать опыт, полученный в процессе освоения дисциплины.

Важнейшей целью учебных дисциплин на современном этапе развития высшей школы становится формирование у студентов умения использовать научное содержание в качестве методологического, теоретического и технологического средства решения различных учебно-профессиональных задач.

Именно изучение педагогических учебных дисциплин в процессе подготовки выступает одним из ведущих средств реализации содержания педагогического образования и, следовательно, во многом обеспечивает продвижение будущих учителей по этапам профессионального становления.

Каждый учебный предмет имеет несколько целей, но одна из этих целей является главной и определяет ведущий компонент в содержании образования.

По ведущему компоненту учебные предметы принято разделять на три типа:

1. Учебные предметы с ведущим компонентом «научные знания».
2. Учебные предметы с ведущим компонентом «способы деятельности».
3. Учебные предметы с ведущим компонентом «ценностные отношения».

Эти ведущие компоненты соответствуют основным компонентам содержания образования, что подтверждает наше предположение о том, что педагогические учебные дисциплины, посредством которых реализуется содержание педагогического будущего учителя, выступают одним из ведущих средств реализации содержания педагогического образования.

Рассмотрим содержание основных учебных курсов, входящих в предметную область «Педагогика» (ГОС подготовки специалиста) с позиций данной классификации.

1. «Введение в педагогическую деятель-

ность». Функция курса – ориентационная.

Ведущий компонент в профессионально-педагогической подготовке – ценностные отношения.

Образовательной целью данного курса являются личностные образовательно-профессиональные ориентации студентов. Организационно-педагогической целью курса является создание условий для активного включения студентов в процесс осознанного формирования личных ценностных ориентаций в образовательно-профессиональной области.

Направленность курса предполагает опору на понятие ориентации как базовое и системообразующее. Образовательно-профессиональная ориентация будущего учителя понимается как интегративное качество личности, представляющее взаимосвязь осознания сущности педагогического образования и педагогической профессии с реально мотивированным жизненным выбором, реализуемым в активной образовательной и педагогической деятельности. Базовое понятие курса позволяет сформулировать единую систему задач, решаемых с помощью курса «Введение в педагогическую деятельность»:

– осознание студентами сущности ряда основных идей и понятий, связанных с педагогической деятельностью;

– включение студентов в процесс самопознания и осознанного формирования образовательно-профессиональных развивающихся ориентаций;

– организация целесообразной образовательно-профессиональной деятельности студента, направленной на овладение умениями, необходимыми для успешного педагогического образования.

2. «История образования и педагогической мысли». Функция курса – теоретико-методологическая. Ведущий компонент в профессионально-педагогической подготовке – научные знания.

Целью курса является развитие у студентов культуросообразного мировоззрения, приобщение к истории становления и развития педагогической мысли, ос-

мысление ее своеобразия, знакомство с опытом наиболее значимых учебных заведений, использование его для развития педагогической субъектности будущего учителя. История образования направлена на освоение историко-педагогических знаний, она позволяет более полно и целостно видеть педагогический процесс, синтетически подходить к осмыслению современной теории и практики образования. Изучение данного курса предполагает не просто ознакомление с историей развития педагогической мысли для расширения общекультурного и общепедагогического кругозора обучающихся, но и усиление их методологической подготовки. Задачи курса:

- осознание студентами образования как непрерывного процесса, как условия воспроизводства и сохранения цивилизации, как фактора социализации личности;

- осмысление студентами идеи исторического развития образования, его идеалов и ценностей, их отражения в педагогических теориях и концепциях;

- овладение студентами историческим подходом к оценке событий, явлений, происходящих в сфере образования.

3. «Общие основы педагогики, теория обучения».

Функция курса – теоретико-методологическая.

Ведущий компонент в профессионально-педагогической подготовке – научные знания, научно-педагогические умения.

Данный курс рассматривает методологическую базу и ведущие идеи современной педагогики. Это центральный курс педагогической подготовки, в котором ведущие идеи современной педагогики конкретизируются системой теоретических положений, определяющих характер педагогической деятельности учителя. Методологическая подготовка ориентирует студента на творческое применение знаний в реальной практике; позволяет сформировать готовность студента к исследовательской работе в области педагогики. Организационно-педагогической

целью курса является создание условий для успешного овладения студентами научно-педагогическими знаниями, умениями и ценностными ориентациями в области педагогической науки.

Задачи курса – овладение умениями:

- выделять из окружающей действительности педагогические факты, явления, события;

- описывать их на языке педагогической науки;

- объяснять и прогнозировать их развитие, опираясь на закономерности педагогической науки.

4. «Теория и методика воспитания и педагогические технологии».

Функция курса – теоретико-методологическая, деятельностная.

Ведущий компонент в профессионально-педагогической подготовке – научные знания, способы деятельности.

Данный курс наряду с теоретическими положениями воспитания носит инструментальный характер. Организационно-педагогическая цель связана с созданием условий для формирования личностно значимого опыта индивидуальной и совместной деятельности при решении педагогических задач, а также для формирования проектной культуры педагога.

Основные задачи курса направлены на овладение студентами:

- знаниями о сущности конструирования педагогического процесса, нацеленного на развитие личности;

- умениями проектирования педагогической деятельности;

- умениями анализа реальных педагогических ситуаций, общения с детьми и учителями;

- элементами организаторской деятельности.

5. «Психолого-педагогический практикум». Функция курса – деятельностная.

Ведущий компонент в профессионально-педагогической подготовке – способы деятельности.

Данный курс рассматривает профессионально-педагогическую деятельность как систему сменяющих друг друга задач

разного уровня, направленности и содержания. Курс является связующим элементом между изучаемой теорией и практической деятельностью будущего учителя и обеспечивает прикладную направленность профессионального образования.

Задачи курса:

- сформировать у студентов знания о сущности и особенностях решения практических задач в профессионально-педагогической деятельности;

- развить умение анализировать и решать педагогические задачи.

Данная совокупность педагогических дисциплин, определенная Государственным стандартом высшего педагогического образования направлена на выполнение единой цели – обеспечение процесса профессионального становления будущего учителя. Каждая из учебных дисциплин имеет свою собственную локальную цель, свой ведущий компонент в содержании образования и выполняет определенную функцию в общепрофессиональной подготовке.

Свои цели и задачи имеют и другие учебные предметы: «Социальная педагогика», «Коррекционная педагогика», «Методология и методы научно-педагогических исследований», «Этнопедagogика»; спецкурсы «Духовно-нравственная культура учителя», «Профилактика правонарушений несовершеннолетних», «Деятельность классного руководителя», «Арт-педагогическое сопровождение учебно-воспитательного процесса» и др.

Профессиональное становление будущего учителя в структуре общепрофессиональной подготовки все исследователи рассматривают с позиций содержания педагогических учебных дисциплин и их функций, накопление ценностно-смыслового опыта решения задач на основе собственной профессиональной позиции. Готовность к решению задач определяется готовностью будущего учителя к применению на практике известных способов решения педагогических задач;

готовностью к самостоятельной постановке педагогических проблем и поиску новых способов их решения.

При формировании собственной профессиональной позиции, накоплении ценностно-смыслового опыта решения профессиональных задач важную роль играет педагогическая практика, которую мы рассматриваем как системообразующий фактор всей подготовки учителя к предстоящей деятельности по организации обучения и воспитания учащихся, поэтому она является решающим условием профессионального становления специалиста.

Педагогическая практика студентов в общеобразовательном учреждении проходит на третьем, четвертом и пятом курсах, направлена на развитие умений:

- изучать уровень воспитанности учащихся;

- отбирать, анализировать, синтезировать учебно-воспитательный материал в соответствии с целями воспитания;

- планировать и проводить воспитательное коллективное творческое дело;

- прогнозировать результаты воспитательной работы;

- устанавливать педагогически целесообразные отношения с детьми, со взрослыми, находить контакт с разными людьми и др.

Студенты, организуя воспитательную работу с детьми, исходят из того, что воспитанность проявляется в системе ответственных отношений: к государству, народу, к себе, нормам морали, права.

По сформированности этих отношений мы судили об уровне воспитанности учащихся. Здесь мы руководствовались учениями А.С. Макаренко, который писал: «Именно отношение является объектом воспитательной работы».

В процессе педагогической практики основная цель разбивается на последовательный ряд взаимосвязанных целей педагогической практики: стратегические, промежуточные, текущие, оперативные.

Стратегические цели отражали в общей формулировке цели педагогической

практики. Эта общая цель охватывала все этапы и содержательные направления педагогической практики.

Промежуточные цели практики определялись спецификой содержания педагогической практики на различных курсах.

Текущие цели практики выдвигались с учетом изменяющегося содержания и обучающей направленности учебно-воспитательной работы студентов. Текущие цели выдвигаются непосредственно в процессе педагогической практики при выполнении функций учителя-предметника и классного руководителя, поэтому оперативные цели связаны с целеполаганием при проведении уроков и различных внеклассных мероприятий.

Задачи педагогической практики определяются на основании ГОС ВПО и конкретизируются на каждом курсе и включает в себя три этапа:

1. Подготовительный этап. На данном этапе проводилась установочная конференция в вузе, на которой будущие учителя знакомились с задачами, содержанием и порядком прохождения педагогической практики, знакомились с руководителями и методистами педагогической практики от вуза, делились на группы, закреплялись за базовыми учебными заведениями.

2. Непосредственное прохождение педагогической практики. Она проходила в детских оздоровительных лагерях на третьем курсе, в базовых общеобразовательных учреждениях нашего вуза на 4-5 курсах и включает в себя этапы:

– ознакомительный: знакомство с администрацией детского оздоровительного лагеря, образовательного учреждения, вожатыми, учителями-предметниками, классными руководителями, к чьим классам прикрепляются студенты;

– этап решения учебно-профессиональных задач: выполнение различных видов деятельности, предусмотренных программой педагогической практики и необходимых для накопления опыта решения профессионально-педагогических задач;

– итоговый этап: обсуждение результатов педагогической практики с учителями-предметниками и классными руководителями на педагогическом совете, оценивание работы студентов. Оформление отчетной документации.

3. Заключительный этап. На данном этапе проводится итоговая конференция в вузе, на которой студенты представляли отчет о проделанной работе, высказывали свои замечания и пожелания представителям вуза и школы, а также подводились итоги педагогической практики, анализировались и обобщались ее результаты, отмечались успехи и недостатки в подготовке и организации педагогической практики.

Педагогическая практика студентов на разных факультетах имеет свою специфику. Так, практика студентов биолого-химического факультета организуется как полевая практика. Практика исторического факультета включает в себя:

1) археологическую – 4 недели во втором семестре;

2) архивную – 3 недели в шестом семестре;

3) педагогическую – 6 недель в восьмом семестре и 8 недель в девятом семестре.

После третьего курса многие студенты проходят педагогическую практику в лагерях и на базах отдыха для детей школьного возраста в Чувашской Республике, Краснодарского края, Московской области и др.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Абдуллина О.А.* Общепедагогическая подготовка учителя высшего педагогического образования. – М.: Просвещение, 1990. – 141 с.

2. *Вербицкий А.А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.

3. *Павлов В.И.* Педагогическая практика студентов. – Чебоксары: ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, 2004.

4. *Сластенин В.А.* О современных подходах к подготовке учителя // Педагогика. – 1996. – №1. – С. 17-39.

5. *Чекалева Н.В.* Педагогическая подготовка будущего учителя к профессиональной деятельности. – Санкт-Петербург: РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. – 204 с.

ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ КОМПОНЕНТ ЗДОРОВОГО И НЕЗДОРОВОГО СТИЛЯ ЖИЗНИ РАСТУЩЕЙ ЛИЧНОСТИ

В.И. Павлов, М.А. Карасева

В статье рассматриваются вопросы организации здорового стиля жизни растущей личности.

Ключевые слова: здоровье, образ, стиль жизни, критерии.

Одним из главных условий полноценного развития личности является рационально организованное физическое воспитание, направленное на улучшение двигательной активности, укрепление здоровья, совершенствование физических качеств, здорового стиля жизни.

Круг феноменов, относимых к понятию «стиль», связан с широким спектром характеристик индивидуальности человека. Специалисты в области методологии, рассматривая понятие «стиль» как междисциплинарное, пришли к выводу, что границы его функционирования хоть и расплывчаты, но не беспредельны и под ним следует понимать устойчивую целостность, характерное единство, систему приемов и средств деятельности, либо характеристику продукта творчества, либо своеобразное самопроявление личности субъекта деятельности. Однако, если большинство научных дисциплин изучает стиль как нечто типичное для человека или группы людей, носителей определенной культурной традиции, то педагоги и психологи занимаются скорее индивидуальным стилем, зачастую отвлекаясь от социокультурных переменных. Стилиевые проявления изучаются в связи не столько с воплощением их в продуктах деятельности человека, сколько с индивидуальными особенностями активности, создающей эти продукты, и индивидуальностью субъекта, порождающего ее и выражающего себя в ней.

В отечественной психологии стиль ча-

ще описывается через устойчивые индивидуальные особенности выполнения деятельности, детерминированные свойствами индивидуальности различных уровней и спецификой деятельности, в которой стиль формируется (Б.М. Теплов, Е.А. Климов, В.С. Мерлин и др.).

В русле стилиевой проблематики наблюдается тенденция к изучению индивидуальности во всем богатстве ее взаимодействия с миром, а не только деятельностного среза этого взаимодействия.

В определении стиля деятельности и стиля жизни отражается единая сущность индивидуального стиля как типичной для данного человека системы способов и приемов, психологических средств, к которой он сознательно или стихийно прибегает, чтобы реализовать вовне свою целостную индивидуальность. Как подчеркивают исследователи, только в одном случае, это происходит в соответствии с требованиями конкретной выполняемой деятельности, а в другом — с учетом условий и параметров жизнедеятельности в целом. Следовательно, специфичным и атрибутивным в понятии «стиль жизни» является категория «жизнедеятельность».

Понятие жизнедеятельности включает понятие деятельности, оно в определенном смысле близко, но не сводимо ко второму, поскольку значительно шире и вбирает в себя осознаваемые и неосознаваемые психические процессы, сложные процессы внутренней борьбы, мобилизации возможностей, переживаний, сомне-

ний, выборов, решений. В первое понятие входят более высокие уровни организации собственной жизни личностью, регулирование не только действий, а некоторых комплексов разных действий и поступков, их навязывание в единое целое, определение их последовательности (К.А. Абульханова).

Изложенное позволило определить соотношение стиля деятельности и стиля жизни (жизнедеятельности). Так, указанные понятия имеют несомненную общность и взаимосвязь. Однако понятие «стиль жизни» гораздо объемнее, и так же, как жизнедеятельность, является синтезирующим понятием. Оно включает в себя и стиль деятельности (с его более частными разновидностями), и стиль общения, и стиль поведения и не исчерпывается этим, поскольку равноправное положение занимают в нем и отношения личности (т.е. внутренняя психическая деятельность, связанная с осознанием своего места в мире и обществе, в системе межличностных отношений, с оценочным отношением к миру). Следовательно, стиль жизни отражает нерасчлененное единство внешних и внутренних проявлений личности, ее деятельностной, поведенческой и ценностной составляющих. Каждая личность имеет не только индивидуальный стиль деятельности, общения поведения, но и различное сочетание видов деятельности, неодинаковую продуктивность в них, формирует различное отношение к одной и той же деятельности на разных этапах ее воплощения, воспринимая ее то как целевую, то как инструментальную, что в совокупности и определяет уникальность стиля своей жизни. Каждый стиль (в узком понимании) является средством адаптации личности к конкретным аспектам внешнего или внутреннего мира на определенном уровне, а суммарный эффект их взаимодействия создает целостный, интегративный способ приспособления-преобразования личности к миру и мира.

Многомерность понятия «стиль жизни» и широкий диапазон феноменов, со-

ставляющих его, породили множество классификаций жизненных стилей на основе самых разнообразных критериев. Но все они соотносимы с личностными характеристиками (комфортность, индивидуализм, агрессивность, альтруизм и т.д.), что указывает на специ-

Индивидуальные жизненные стили многообразны и располагаются в континууме от здорового (оптимального) до нездорового (разрушительного) стиля, причем отличия одного от другого будут проявляться на всех уровнях, во всех составляющих компонентах стиля. Проиллюстрируем это на примере ценностно-смыслового блока структурной модели стиля жизни следующим образом (табл. 1)

Указанные признаки носят обобщенный, универсальный характер, определяют духовный потенциал, реализующийся в индивидуальном жизненном стиле взрослого человека. Исходя из анализа стилевых черт, с точки зрения их оптимальности для субъекта жизнедеятельности, М.Я. Виленский и А.Г. Горшков выделили следующие критерии здорового стиля жизни:

- организационный (наличие у личности полноценной жизненной стратегии, а не кратковременных тактик выживания, пролонгированная регуляция времени, восприятие жизни в единстве ее прошлого, настоящего и будущего);
- гигиенический (рациональный режим труда и отдыха, оптимальный и двигательный режим, соблюдение правил личной гигиены);
- коммуникативно-деятельностный (богатая палитра различных видов деятельности, регулярная оздоровительная деятельность, способность к продуктивному общению, поисково-творческая активность);
- адаптационно-ролевой (гармоничное протекание процессов социализации и индивидуализации, гибкость в поведении и общении, конгруэнтность);

Таблица 1.

Сравнительная характеристика ценностно-смыслового компонента здорового и нездорового стиля жизни (М.Я. Виленский, А.Г. Горшков)

Показатели	Здоровый стиль жизни	Нездоровый стиль жизни
Цель жизни	Глубоко осознана и связана с реализацией себя как субъекта культуры, нравственности, исторического процесса и собственной жизни	Четко не определена, не связана с реализацией истинного предназначения человека
Принципы жизни	Отвечают природосообразности и этнокультурности	Противоречат видовым законам и аксиологическим ориентирам общества
Позиция в жизни	Интернальная, при которой ответственность за все события в жизни личность возлагает на себя. Активность и самостоятельность	Экстернальная, т.е. упование на судьбу, провидение, помощь извне, обвинение окружающих в чинимых препятствиях, что сочетается со стадностью и конформизмом
Уровень жизненных проявлений	Духовный	Утилитарный
Мироощущение	Оптимистическое, жизнерадостное. Адекватное восприятие окружающей действительности, способность жить настоящим и строить планы на будущее	Пессимистическое. Дискретность в восприятии своего жизненного пути
Отношение к людям	Эмпатийное, альтруистическое, терпимое	Эгоистическое, индивидуалистическое, потребительское
Отношение к природе	Осознание себя частью природы, готовность к экологическому взаимодействию	Принятие роли хозяина природы, стремление использовать ее лишь как источник благ и удовольствий
Отношение к своей личности	Основывается на развитых рефлексивных способностях и стремлении максимально раскрыть потенциальные индивидуальные возможности	Равнодушное, устранение от саморазвития, приводящее к деградации личности
Отношение к здоровью	Как важнейшей ценности, что порождает стремление жить так, чтобы не болеть	Как к некой данности, которая подлежит коррекции только путем специального медикаментозного вмешательства, и эта данность с возрастом неизбежно утрачивается, откуда пассивная, созерцательная позиция по отношению к своему здоровью
Отношение к профессиональной деятельности	Как к возможности творческой самореализации, способу достижения основных жизненных целей	Стремление к карьере как самоценности, обеспечивающей высокий статус и солидное материальное положение
Отношение к культуре	Как к средству восхождения к общечеловеческим ценностям и идеалам, стремление к повышению своего культурного уровня	Недооценка культуры как «среды, растящей и питающей личность». Ориентации на псевдокультуру, замедление культурного роста
Система потребностей	Разумная, четко иерархизированная: примат духовных потребностей	Сужение сферы потребностей, доминирование «стадных» потребностей

– культурно-эстетический (широта культурных контактов, наличие эстетического идеала, способность противостоять проявлениям антикультуры, разумное следование моде);

– ценностно-мотивационный (приоритет ценностей здоровья и саморазвития, наличие идеологического идеала);

– эмоционально-волевой (эмоционально-психологическая устойчивость, внутренний контроль, спонтанность, оптимизм);

– индивидуально-личностный (высокий уровень самопринятия и самоуважения, сензитивность к себе, способность сохранять свою уникальность и творчески реализовывать ее).

Таким образом, рассмотренный материал позволяет сформулировать следующие выводы:

– стиль жизни как интегрированный способ взаимодействия личности с миром проявляется во всех сферах деятельности, в поведении и отношениях, образуя устойчивое единство, что существенно отличает данный феномен от соотносимого с ним «стиля деятельности», отражающего лишь один из аспектов целостного

взаимодействия;

– стиль жизни, будучи производным явлением как от образа жизни, так и от функции индивидуального жизненного выбора, в силу того, что личность, являясь субъектом жизнедеятельности, отражает свободу выбора, представляет собой способ самовыражения индивидуальности в жизнедеятельности, осуществляющийся с учетом социальных возможностей и ее биопсихического цикла;

– категория «здоровый стиль жизни личности» позволяет согласовать норму и вариативность, индивидуальность и заданность, рассмотреть специфику активности личности в реализации здорового образа жизни в индивидуальной жизнедеятельности;

– здоровый стиль жизни, возникая на определенном уровне субъектности и творчества в процессах жизнедеятельности, образует целостную систему жизненных проявлений личности, способствующую гармонизации своей индивидуальности с условиями жизнедеятельности и являющуюся средством самоактуализации в ней.

ТЕХНОЛОГИИ ПРОЕКТА В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

И.И. Павлова

В статье раскрывается цель, содержание, классификация, методы, технологии работы над учебными проектами.

Ключевые слова: проект, типы, технология, этапы, классификация.

В настоящее время все большее число общеобразовательных школ Чувашской Республики в своей работе используют различные информационные технологии. Они позволяют ученику:

- адаптироваться к меняющимся условиям жизни;
- самостоятельно приобретать и применять необходимые знания;
- критически мыслить, предвидеть возможные проблемы и находить рациональные пути их решения;
- быть коммуникабельным и грамотно работать с информацией.

Особенно популярной является использование технологии проективного обучения, которая является гибкой и вариативной, дает широкую возможность применять ее не только при преподавании какого-либо учебного предмета, но и при осуществлении исследовательских работ.

Основная цель метода проектов – предоставление учащимся возможности самостоятельного приобретения знаний в процессе решения практических задач или проблем, которые требуют интеграции знаний из различных областей науки. Учитель в данном случае выступает в роли координатора, эксперта, дополнительного источника информации.

Сегодня существует несколько типов проектов, которые успешно проводятся в учебных заведениях. Это:

- а) предметные и интегрированные;
- б) учебные и внеурочные;

- в) телекоммуникационные и с частичным использованием телекоммуникаций;
- г) с различным использованием сетевых возможностей: с E-mail, с Интернет-ресурсами.

Наиболее полной классификацией проектов в отечественной педагогике является классификация, предложенная Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркиной и др. Она может быть успешно применена к проектам, используемым в преподавании любой учебной дисциплины. В данной классификации по нескольким критериям выделяются следующие разновидности проектов:

1. По методу, доминирующему в проекте:

- исследовательские;
- творческие;
- приключенческие,
- игровые;
- информационные;
- практико-ориентированные.

2. По характеру координирования проекта:

- с явной координацией;
- со скрытой координацией.

3. По характеру контактов:

- внутренние (региональные);
- международные.

4. По количеству участников:

- личностные (индивидуальные);
- парные;
- групповые.

5. По продолжительности проведения:

- краткосрочные;

- средней продолжительности;
- долгосрочные.

В методической литературе выделяются следующие этапы работы над проектами:

1. Определение темы проекта.
2. Определение проблемы и цели проекта.
3. Обсуждение структуры, составление примерного плана работы.
4. Презентация необходимого языкового материала и предкоммуникативная тренировка.
5. Сбор информации: обращение к уже имеющимся знаниям и жизненному опыту, работа с источниками информации, создание собственной системы хранения информации.
6. Работа в группах.
7. Регулярные встречи, во время которых учащиеся обсуждают промежуточные результаты, преподаватель комментирует проделанную учащимися работу, корректирует ошибки в употреблении языковых единиц, проводит презентацию и отработку нового материала.
8. Анализ собранной информации, координация действий разных групп.
9. Подготовка презентации проекта, которая может быть представлена в виде выставки, видеофильма, радиопередачи, театрального представления и т. д.
10. Демонстрация результатов проекта (кульминационная точка работы над проектом).
11. Оценка проекта, конечного результата, участия отдельных учащихся в организации проекта, работы преподавателя и т. д.

Примерами проектов, использующимися как форма внеаудиторной работы, могут служить всевозможные конкурсы, викторины, игры, участие в мероприятиях, связанных с какими-либо событиями в жизни группы, учебного заведения, отчетных мероприятий и т. п. Телекоммуникационные проекты, получающие все большее распространение в практике обучения, как правило, выполняются во внеаудиторное время.

Результаты проделанной работы

обычно наглядно представляются в виде стенда, брошюры, радиопрограммы, видеофильма, театрального представления в зависимости от поставленной цели. Курс обучения, в основе которого лежит проектная работа, строится как цепочка проектов, связанных между собой тематически и реализующих принцип преемственности и постепенного усложнения языкового материала.

Проекты, интегрированные в традиционный учебный процесс, предполагают выполнение творческих и (или) исследовательских заданий в рамках изучаемого учебного курса. Наиболее типичным является использование мини-проекта как одного из заданий аудиторного занятия или заключительного задания раздела учебника истории, географии, литературы, иностранного языка и т. д. Подобные проекты призваны выполнять функцию коммуникативных заданий на трансфер, в которых знания, полученные в процессе изучения раздела или курса, применяются для выполнения учебно-коммуникативных или реально-коммуникативных задач. Данный подход чаще всего применяется для организации работы в разноуровневых группах, особенно в учебных заведениях, например, где иностранный язык не является профилирующим и полный отказ от традиционных методов и технологий не является целесообразным.

Проекты, включенные в традиционные курсы, представляют собой наиболее органичный вариант интеграции проектной методики в учебный процесс, поскольку позволяют использовать материал учебного курса для организации самостоятельной работы учащихся по всем учебным дисциплинам. При этом очень важно, чтобы проекты не только были ориентированы на внешний наглядный результат, но и действительно реализовывали основные принципы метода проектов и органично решали задачи обучающего, воспитывающего, развивающего и творческого характера.

КЛАССИФИКАЦИЯ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ДЛЯ УРОКОВ ИСТОРИИ И КУЛЬТУРЫ РОДНОГО КРАЯ

Г.И. Тафяев

«ИКРК», «Мой город» преподаются в общеобразовательных школах, а «История Чувашии» в вузах республики. В учебном процессе необходимо использовать различные методы и формы обучения, включая и историческую, и художественную литературу.

Ключевые слова: классификация художественной литературы, древнеболгарская цивилизация, исторический роман.

В XX-XXI вв. сложилась определенная классификация художественной литературы. Исследователи отмечают, что современная художественная литература, используемая в преподавании истории, может быть разделена на две группы: литературные памятники изучаемой эпохи и историческую беллетристику [1].

Что мы относим к литературным памятникам древнеболгарской цивилизации? К ним можно отнести произведения, созданные в ту эпоху, которую мы изучаем, т.е. написанные современниками описываемых явлений и событий, произведения этой группы являются историко-художественными документами эпохи и служат для исторической науки одним из источников знаний о прошлом своего народа. Конечно, нужно учитывать, что литературные памятники эпохи изображают жизнь своего времени сквозь призму взглядов автора или сказателя. Поэтому необходим критический подход к художественному произведению. Яркими примерами таких произведений являются «Слово о полку Игореве» написанное в 1185 году в Киеве по случаю нападения половецкого хана Кончака.

Некоторые скажут, что «Слово о полку Игореве» не относится в древнеболгарской истории, но они не правы. Следует помнить, что язык на котором говорили половцы- это болгаро-чувацкий тип (Р-языка). И по мнению лингвистов до 30

слов в «Слове» читаются с использованием современного чувашского языка. Поэтому преподаватель ИКРК может использовать данное произведение. Конечно там говорится о русской земле, но древнеболгары дружили и возможно со славянами. В «Слове» поется:

Тоска разлилась по Русской земле;
печаль обильная потекла посреди
земли Русской.
А князи сами на себя крамолу ковали,
а поганые,
с победами нарыскивая на Русскую
землю,
сами собирали дань по белке от двора.
Ибо те два храбрых Святославича,
Игорь и Всеволод,
уже коварство пробудили раздором,
а его усыпил было отец их —
Святослав грозный великий киевский —
грозою:
прибил своими сильными полками
и булатными мечами,
наступил на землю Половецкую,
притоптал холмы и овраги,
взмутил реки и озера,
Иссушил потоки и болот;
А поганого Кобяка от лукоморья,
из железных великих полков
половецких,
как вихрь исторг: и пал Кобяк в
граде Киеве,
в гриднице Святославовой.

Тут немцы и венецианцы,
тут греки и моравы
поют славу Святославу,
корят князя Игоря. [2]

Существует в чувашской художественной литературе произведение сходное с русским «Словом». Называется данное произведение у чуваш «Разгром г. Пюлер (вариант г. Болгар) Тамеланом». Преподаватель ИКРК, конечно знает (должен знать) данное произведение («Чувашское слово»).

Противостояние Болгарской земли с татаро-кыпчаками (Тамерланом) отражено в этом слове. В разделе «В гостях у ведьмы» мы можем увидеть противостояние болгарско-языческого и исламского-татарского мира:

В гостях у ведьмы

По душе пришелся хану
Воеводы хитрый план:
-Эй! Погнать коня кагану!-
Засверкая очами хан...
И, вскочил на аргамака,
Он помчался вдаль стрелой:
«Скоро царь булгар, собака,
Гнев узнаешь страшный мой!»
Вот и хата ведьмы старой
На краю села стоит;
И ведьма.. божьей карой
За столом она сидит!..
Но каган без страха входит
В это мрачное жилье;
Отдышался и заводит
Речь про дело он свое...
Тут колдунья стелет сразу
Скатерть белую на стол,
А сама совиным глазом
Все косится на котел,
Что стоит в печи зажженной-
Пар оттуда так и прет!..-
И горячей каши пшенной
Молча гостю подает.
А в середке каши этой
Масла плавают глазок;
На пару он разогретый,
Даже светиться чуток...
Тут Тимер из каши масло

Ловко ложкой ухватил –
И колдунье стало ясно,
Что за гость пред нею был!..
Лишь каган один могучий
Кушать кашу так умел..
«Вот так диво! Вот так случай
Здесь сам черт бы оробел!»
Ведьма в страхе задрожала
И промолвила скорей:
-Я тебя, каган, узнала,
Повелитель всех людей!..
Говоришь ты верно, бабка,
Пред тобою Батый-хан...
И не снявши даже шапку,
Попросил ее каган:
От людей своих слышал я,
Будто ведьмой ты слывешь?..
Вот к тебе и прискакал я,
Горе будет, коль солжешь!..
Говорит здесь вся округа –
Есть такой в народе слух! –
Что ты дьявола подруга,
Или- сам, нечистый дух...
Будто знаешь о свершенных
Ио будущих, делах;
И людишек будто сонных
Душишь ты в своих домах...
Отвечай же, чародейка,
Как разбить мне град Пюлер?..
Обмануть хоть чуть посмей-ка –
Вмиг убьет тебя Тимер! –
Грозный Хан! Царь над царями!
Ты могуч, как неба гром...
Только взять Пюлер войсками
Ты не сможешь нипочем!..
Ты с отвагой дерзновенной
Обнажить успеешь меч,
Но сперва, о, царь вселенной,
Лучше город сей...поджечь!..
Ты для этого сначала
Сделай тысячу силков
И зерна под них немало
Набросай для голубков.
А потом, Тимер, ты должен
К ножкам птичек привязать,
Трут горящий, серу тоже
И – пустить их полетать...
Ты не бойся! Все исправно
Птицы дом родной найдут,
И болгарский город славный

С десяти концов зажгут!..
 Вот тогда-то с войском смелым
 Ты в Пюлер легко войдешь,
 И свое лихое дело
 Совершать ты в нем начнешь.
 Как сказала бабка это,
 Поскакал назад Тимер, -
 Чтоб по ведьмину совету
 Голубей послать в Пюлер...
 И как ночь на степь спустилась,
 И вокруг псе обнял сои,
 Злодеянье совершилось -
 Град пылал со всех сторон!. [3]

У русских существует аналогичное сказание «Сказание о Мамаевом побоище», посвященное Куликовской битве. В болгаро-чувашском «побоище» поется:

Эх, Пюлер ты наш родимый,
 Вес монгол разграбил злой!
 Как твоей дивились славе
 Люди и самых дальних стран...
 Ты гордиться ею вправе,
 Город чудо-великан!..
 Сколько ты сокровищ разных
 В тайниках своих скрывал,
 С кем ты только — в будни,
 в праздник —
 Круглый год не торговал...
 В твоих реках, светлых, чистых,
 Сколько рыбы развелось...
 А в лесах твоих тенистых
 Зверя всякого б нашлось!..
 По твоим, Пюлер, долинам
 Ручейки, журча, текли...
 С ясным глазом журавлиным
 Мы сравнить их лишь могли!
 На лесных твоих полянах
 От цветов рябит в глазах...
 Хмель болгарский, в разных странах,
 Колобродил в погребках!..
 Городов и сел повсюду
 Быстро множилось число...
 А коней выючных, верблюдов
 По дорогам сколько шло...
 Молодежь от жизни сытой,
 Только вечер настает,
 Всюду смело и открыто
 На луга гулять идет...

Бочки целые стояли
 В погребках у нас с вином.
 Мы домов не запирали,
 Будь хоть ночью то, хоть днем.
 Славно мы в Пюлере жили,
 Не скучали никогда...
 Богачи лишь хлеб гноили,
 В закромах своих всегда!
 В светлой праздничной одежде —
 Снега белого белей —
 Шел чуваш на пашню прежде,
 Чтоб работать веселей...
 Эх, и добрый собирали
 Урожай с родной земли!..
 Русских братьев выручали
 Хлебом, салом, чем могли!
 Если пашню мы пахали
 У родного у села.
 Пять коней мы в плуг впрягали,
 Чтоб быстрее работа шла...
 И по самым дальним странам
 Разнеслась крылата весть,
 Что с врагами пюлерянам
 Потягаться сила есть!..
 Что чужого нам не надо —
 Своего довольно нам...
 Из Хорезма и Багдада
 Рады были мы гостям!..
 По неделям мы гуляли —
 Пиво-мед текло рекой...
 И друзей мы награждали
 Богатырскою рукой!
 А потом и за работу
 Снова брались с огоньком...
 Тот, кто трудится до поту,
 Тот гуляет с удалством!..
 А плясали как мы лихо —
 Вся земля гудит вокруг!..
 И под гусли, нежно, тихо,
 Запевали песни вдруг... [4]

Другую группу составляют произведения исторической беллетристики (исторический роман, повесть и т.д.). Некоторые историки считают, что эти произведения не являются ни литературными памятниками эпохи, ни живым свидетельством ее современников, поэтому не могут служить историческим источником. Но мы считаем, что знакомясь с та-

кими романами, например, Аттила – патша (по Юхма Мишши), или Свияга впадает в море (Кузьма Турхан) лучше можем вписать в прошлое в «машине времени».

Юхма Мишши и Кузьма Турхан (1915-1988 гг.) писатели, которые активно знакомят школьников с прошлым своего народа. Таким образом, такие произведения могут быть прекрасным средством ознакомления учащихся с результатами изучения чувашского прошлого, притом в увлекательных сюжетах, конкретных образах интересно. Такие произведения дают нам средства для детализации и иллюстрации излагаемого учебного материала, помогают эмоционально воспринимать тему по ИКРК.

Необходимо, чтобы школьники правильно воспринимали не только исторические романы, но и стихи посвященные истории города Чебоксары, вере в будущее чувашского народа. Например, по ИКРК и истории «Моего города» можно ознакомить школьников (по теме) со стихами М. Сеспеля:

Край мой распят — гляжу и горю,
И, любя его до издыханья,
Я тропинку к спасенью торю.
Одинок его крест средь пустыни,
Кровь живая сочится в песок,
И вино его горше полыни,
И глаза мрак обволоку.
И бесчинствуют недруги света,
И чинуш затрясло — смехота!
Плачет край мой разутый-раздетый,
Тьма над ним непроглядно густа.
Мнится: это навеки! И солнце
Не проглянет уже никогда.
И ковыль опечаленный гнется,
И его сокрушает беда.
Вдруг земля задрожала — и голос
Грянул громом не в небе, а в ней:
— Слушай, знающий холод и голод,
Слушай, жаждущий жить веселей!.. —
Рухнул крест от вестей громогласных —
Поднял веки мой край и глядит:
Приближаются толпы несчастных,
Песня вольная к тучам летит.

Обнимаясь, целуются; речи
Не смолкают на ста языках, —
Бич страданий отброшен далече,
Страх и рабство повергнуты в прах!
Край мой тоже запел, но печален
Тихий голос его... Он поет,
Хмур, невзрачен, и очи запали, —
Им еще не заслужен почет.
Но возвышен он силою духа:
Он так долго страдал... Ты узнай
Хоть немного об этом — и сухо
Не бросай, что бессилен мой край!
Верит он и в сохранение чувашского
языка.

Мир очищен от старья огнем свободы,
И взаправду стал он белым, белый свет.
С тьмой исчезли унижены и невзгоды.
Ты, чувашский наш язык, увидел свет!
Сквозь века нужды и горя пробивался,
Сколько вынес ты глумлений с давних пор!
Все-то выдержал и сильным ты стался,
И теперь ты чист, как пламя, и остер.
Если цепи, если горе не сломило, —
Значит, будешь и в грядущем ты таков,
Значит, будут острота твоя и сила
В нем не меньше, чем у прочих языков.
Светлой радостью воздастся за печали.
Ты прекрасен, как прекрасен отчий край.
Ты подобен раскаленной будешь стали —
Коль понадобится, молнией карай!
Вдоль по Волге, по лугам, полям
зеленым
Имя славное свое ты пронесешь,
Разольешься золотым гуслирным
звоном,
То луной, то ясным солнышком
взойдешь.
Сложишь песни ты про волжский
ветер ярый
И про нежный шепот волн у
пристаней,
Колыбель твою восславишь —
Чебоксары —
И свободу милой родины моей. [5]

Вывод.

1. Историческая литература, конечно не всегда вписывается в тему урока, но необходимо разнообразить литературу проведения ИКРК;

2. Необходимо каждый раз на уроках ИКРК воспитывать у учащихся различное отношение к беллетристическим произведениям на исторические темы, конечно к литературным памятникам эпохи необходимо относиться бережно, нужно находить в этих произведениях исторический

материал, связывая его содержание с событиями прошлого.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вагин А. Методика преподавания истории в средней школе. – М., 1968. – 431 с.
2. Слово о полку Игореве. – М., 1986. – 562 с.
3. Тафяев Г.И. Легенда о взятии Болгар (Палхар). – Чебоксары, 2009. – 27 с.
4. Чувашская литература: Хрестоматия для 10 класса. – Чебоксары, 2007. – 527 с.

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ОБЩЕНИЯ В МНОГОНАЦИОНАЛЬНОЙ СРЕДЕ

Е.А. Тенякова

В статье рассматривается проблема формирования культуры межнационального общения у учащихся как одна из актуальных задач современной педагогики. Анализируются особенности обучения общению в поликультурной среде. Определено понятие «культура межнационального общения» и его структурные компоненты. Затрагивается вопрос использования возможностей народной педагогики для гармонизации межнациональных отношений.

Ключевые слова: культура межнационального общения, поликультурная среда, эмпатия, толерантность

В условиях геополитических и социально-экономических трансформаций в многокультурном мире и значительного расширения масштабов международного взаимодействия на современном этапе развития человечества остро ощущается необходимость совершенствования методов и форм работы по воспитанию у учащихся культуры межнационального общения.

Формирование культуры межнационального общения является конкретной задачей, направленной на реализацию социальных требований, которые предъявляются сегодня к российскому образованию, особенно в части консолидации общества, сохранения единого социокультурного пространства, преодоления этнокультурной напряженности и конфликтов, что нашло отражение в Национальной доктрине образования Российской Федерации, Концепциях модернизации российского образования, национальной школы Чувашской Республики и целом ряде других законодательных и нормативных документов.

Общение всегда находилось в фокусе внимания педагогов, так как социализация личности, формирование ее мировоззренческих установок, ее познавательная деятельность и целенаправленное воспитание осуществляются в процессе общения. Вместе с тем следует отметить,

что вопросы эффективного использования общения для решения педагогических задач рассматривались в основном применительно к условиям монокультурной среды обитания обучаемых и воспитуемых. Монокультурность цементировалась идеологизированными в своей основе понятиями «единый советский народ», «единая по содержанию социалистическая культура» и т.д. Однако рост национального самосознания в поступательном движении человечества позволил народам освободиться от ложных, порою насильственно навязанных стереотипов как индивидуального, так и группового поведения в социуме. Факт национальной и этнической самоидентификации народов и этносов, осознания ими своей уникальности, выражающейся в культуре их жизнедеятельности, производства и воспроизводства (как себя, так и материальных и духовных благ, которые наследуются из поколения в поколение), диктует необходимость по-новому расставить акценты в рассмотрении проблем общения. Исходным следует признать положение о том, что общение сегодня осуществляется в поликультурной среде. В связи с этим приоритетной для педагогической науки является проблема целенаправленного формирования у учащихся культуры межнационального общения.

Культура межнационального общения представляет собой высоко развитое умение личности осуществлять взаимодействие с представителями других национальностей соответственно нормам и правилам, исторически сложившимся в инациональной культуре, на основе овладения речевыми, языковыми и социокультурными знаниями и воспитанности ее нравственно-эмоциональной сферы. В свою очередь воспитанность нравственно-эмоциональной сферы личности определяется такими ее чертами, как эмпатия, этнокультурная толерантность, сочетающаяся с чувством национальной гордости, уважение к своеобразию и уникальности других культур, желание участвовать в диалоге культур.

Воспитание культуры межнационального общения предполагает формирование у учащихся установок этнотолерантного сознания и поведения, веротерпимости и миролюбия. Согласие, уважительное отношение к инациональному, милосердие, взаимопонимание, взаимоподдержка, доброжелательность являются важными критериями этнотолерантного поведения.

Формирование культуры общения с представителями других национальностей предполагает не только вооружение учащихся определенными знаниями, развитие коммуникативных способностей и умений, но и развитие психологических свойств личности, формирование ряда социальных установок, воспитание определенных личностных качеств, ее возможностей к нравственно-психологическому сближению с людьми, что составляет основу внутреннего духовного мира человека. Эмоционально-психологические характеристики личности, проявляющиеся в чувствах, устойчивых взглядах и убеждениях, оценочных суждениях, входят в состав эмоционального компонента культуры межнационального общения. Эмоциональный фактор учитывается при формировании уважительного отношения к людям разных национальностей.

Одной из психологических свойств личности является потребность в общении, которая в норме присуща каждому, но мера ее развития различна в связи с половыми, социокультурными, этноконфессиональными, возрастными психологическими особенностями человека. Общительность является очень важным психологическим свойством личности, поэтому в условиях школы требуется организация специальной работы и обеспечение условий для «возвышения общительности» [1, с. 39]. Педагогам следует добиваться того, чтобы школьники стремились не просто удовлетворять потребность в эмоциональных контактах с людьми, но испытывали нужду в глубоком эмоциональном, содержательном общении. При формировании культуры межнационального общения важное значение имеет осознание учащимися того, что общение с представителями других культур является своего рода обменом духовными и эмоциональными ценностями, источником их культурного взаимообогащения. Чтобы учащиеся не боялись, не избегали такого общения, а, наоборот, стремились к нему, их следует целенаправленно готовить к взаимодействию с представителями других культур.

Даже высокоразвитая потребность в общении может удовлетворяться лишь тогда, когда человек обладает способностью к идентификации. Под идентификацией понимается умение принять роль другого, встать – пусть на время – на его позицию [2, с. 51]. Это не только умение понять другого человека (когнитивная способность), но и «чувствование», то, что психологи называют эмпатией. Эмпатия (сопереживание) – способность эмоционально отзываться на переживания других людей, проникать в их внутренний мир, понимать их мысли, чувства. Эмпатия в наиболее обобщенном виде отражает целый ряд качеств (терпимость, уважение, тактичность, внимательность к собеседнику. Как отмечает А.И. Титаренко, «эмпатия отличается как от чисто объективного рационального объяснения (по-

нимания) поступков другого человека, так и от сиюминутного сочувствия, вызванного экспрессивным выражением чувств, она означает «слияние» того и другого в одинаковом переживании ценностей, взаимопонимание через взаимоподобление» [2, с. 51]. Эмпатия является необходимым условием формирования нормальных взаимоотношений личности и группы. Уровень эмпатийности человека во многом определяет уровень его коммуникативной культуры вообще и культуры межнационального общения в частности.

Плодотворное межнациональное общение невозможно без толерантного отношения коммуникантов друг к другу. Согласно Декларации принципов толерантности, принятой участниками 28-й сессии Генеральной конференции ЮНЕСКО в Париже в 1995 году, толерантность определяется, как «ценность и социальная норма гражданского общества, проявляющаяся в праве всех индивидов гражданского общества быть различными, обеспечении устойчивой гармонии между разными конфессиями, политическими, экономическими и другими социальными группами, уважении к разнообразию мировых культур, цивилизаций и народов, готовности к пониманию, сотрудничеству с людьми, различающимися по внешности, языку, убеждениям, обычаям и верованиям» [3, с. 70-71].

Культура межнационального общения во многом определяется традиционной культурой воспитания. В народной педагогике сконцентрирована могучая сила гармонизации межнациональных отношений. Большими воспитательными возможностями обладает фольклор во всем многообразии его жанров. Активное использование богатейшего фольклорного наследия англоговорящих стран, народных сказок и преданий, пословиц, поговорок, стихов, загадок, проведение кросс-культурных сравнений с русским и чувашским фольклором способствуют уча-

стию школьников в диалоге культур, их более глубокому пониманию соизучаемых народов, особенностей их психологии и менталитета, воспитанию чувства уважения к народному таланту и мудрости. Подбор фольклорных произведений, воспитывающих милосердие и сострадание, прославляющих любовь к Родине, проповедующих уважительное отношение ко всем народам, обучающих нормам и правилам общения, и организация воспитательной работы на их основе способны повысить у учащихся уровень культуры межнационального общения.

В настоящее время в школах Чувашии не уделяется достаточно внимания формированию у учащихся культуры межнационального общения. Отсюда – элементарное незнание учащимися коммуникативных принципов и правил, речевого этикета, низкий уровень эмпатии, отсутствие взаимоуважения и терпимости. В деле формирования культуры межнационального общения у учащихся большую помощь могут оказать учителя русской словесности, литературоведы, историки, учителя иностранных языков. Целенаправленно формировать культуру общения можно непосредственно в ходе учебных занятий, а также и во время внеклассной работы в форме факультативов, клубов общения, тренингов и воспитательных мероприятий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Мудрик А.В. О коммуникативной культуре // Директор школы. – 2003. – № 6. – С. 37-42.
2. Титаренко А.И. Нравственные основы общения / А.И. Титаренко – М.: Знание, 1979. – 61 с.
3. Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстримизма в Российском обществе (2001-2005). Постановление правительства РФ 25.08.01. № 629 // Официальные документы в образовании. – 2001. – № 30. – С. 66-94.

ЕСТЕСТВЕННЫЕ НАУКИ

СКОРОСТЬ РАСПРОСТРАНЕНИЯ ПЛАМЕНИ В ПОРШНЕВОМ ДВИГАТЕЛЕ С ИСКРОВЫМ ЗАЖИГАНИЕМ

П.В. Коломиец, Е.А. Горбачев

Представлены результаты экспериментальных работ по определению скоростей распространения фронта пламени (СРФП) в локальных зонах камеры сгорания поршневого двигателя с искровым зажиганием.

Ключевые слова: скорость; пламя; электропроводность; режимные параметры; зона камеры сгорания; эксперимент

Анализ современных отечественных и зарубежных исследований показывает постоянный интерес к изучению процесса сгорания в двигателе внутреннего сгорания (ДВС).

Наиболее известным и распространенным способом экспериментального изучения процесса сгорания является анализ изменения давления в цилиндре по индикаторной диаграмме.

Для визуализации внутрицилиндровых процессов применяются сложные системы, основанные на использовании различных физических явлений. Например, кварцевые окна в головке цилиндра, позволяющие осуществлять скоростную киносъемку процесса сгорания [5]. В современных исследованиях процессов сгорания в ДВС используют методы лазерной диагностики, компьютерной томографии и т.д. Указанные высокотехнологичные методы исследований эффективны для экспериментального исследования процесса сгорания, но сложны и имеют высокую стоимость.

Однако с помощью таких средств не всегда можно получить информацию о локальном протекании процесса сго-

рания в различных зонах камеры сгорания (КС).

Многочисленные исследования выявили аномально высокую концентрацию заряженных частиц во фронте пламени углеводородных топлив [2; 4]. Регистрация на осциллографе изменения силы тока или напряжения фиксируемая электродами ионизационного датчика (ИД), при прохождении через них пламени, позволяет судить о скорости распространения его в КС.

В последнее время за рубежом интенсивно проводятся теоретические и экспериментальные исследования по определению возможности использовать явление электропроводности пламени для создания систем контроля и управления сгоранием. Дешевизна метода и возможность применения на двигателях постоянно привлекают внимание исследователей, что находит отражение в современных публикациях [3]. Известны диагностические методы, использующие свечу зажигания как датчик ионизации. В этом случае исследуются скорости распространения пламени в очень ограниченном объеме в начале основной фазы сгорания и остаются неисследованными процессы в конце

основной фазы сгорания. Т.е. подобная методика не пытается использовать богатую информацию о процессе сгорания, заложенную в характере изменения ионного тока в различных зонах КС.

Целью проводимых исследований является определение СРФП в локальных зонах КС поршневого ДВС с искровым зажиганием.

Методика проведения исследований.

Испытания проводились в моторном боксе, оборудованном в соответствии с ГОСТ 14846-81.

Для изучения процесса сгорания подготовлен полноразмерный серийный двигатель ВАЗ - 21011 с установленными в головке блока цилиндра ИД.

Комплекс из 8-ми ИД располагается в головке блока цилиндров двигателя ВАЗ – 21011 (рис. 1). Местоположение ИД способствует получению наиболее полной информации о процессе сгорания. ИД № 1 закреплен в районе впускного клапана. ИД № 2,3 установлены вблизи свечи зажигания для регистрации СРФП в начальный момент времени. ИД № 4 находится около выпускного клапана. ИД №

5, 6 установлены в непосредственной близости от выпускного клапана. ИД № 7 конструктивно расположен в наибольшем удалении от источника воспламенения в зоне вытеснителя. ИД № 8 фиксирует СРФП вблизи впускного клапана.

Расход бензина определялся замером времени истечения контрольной дозы топлива (45 мл). Получение необходимого состава ТВС осуществлялось изменением давления воздуха в поплавковой камере карбюратора.

Перед началом проведения необходимых замеров двигатель устанавливался на рабочий режим: температура охлаждающей жидкости $t_{о.ж.} = 95^{\circ}\text{C}$; температура масла $t_{масла} = 50 - 60^{\circ}\text{C}$; и устанавливались режимные параметры, обозначенные в программе экспериментальных исследований.

Частота вращения коленчатого вала задавалась и поддерживалась изменением нагрузки создаваемой электрическим тормозом.

После настройки оборудования на заданном режиме производились замеры времени расхода контрольного объема бензина и воздуха.

Осциллограммы ионного тока синхронизировались по моменту искрового разряда. Типовой вид осциллограммы показан на рис. 2. Параметрами оценки протекания ионного тока в данной работе были амплитуда сигнала U (мВ) и время t_{ion} от искрового разряда до возникновения сигнала (мс).

Для получения адекватной оценки протекания напряжения ионного тока было определено количество последовательно записываемых осциллограмм напряжения ионного тока на отдельно взятом режиме. Это значение составило сто пятьдесят циклов.

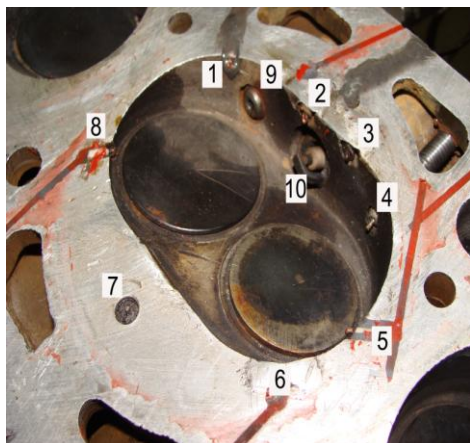


Рисунок 1. Ориентирование ИД в КС ДВС: 1-8 –ионизационные датчики, 9 - датчик давления тензометрического типа ДМВГ-1, 10 - свеча зажигания

Оцениваемые параметры сигнала ИД характеризуются межцикловым рассеиванием значений. Это не является погрешностью метода, а обусловлено флуктуациями пламени в КС поршневого ДВС.

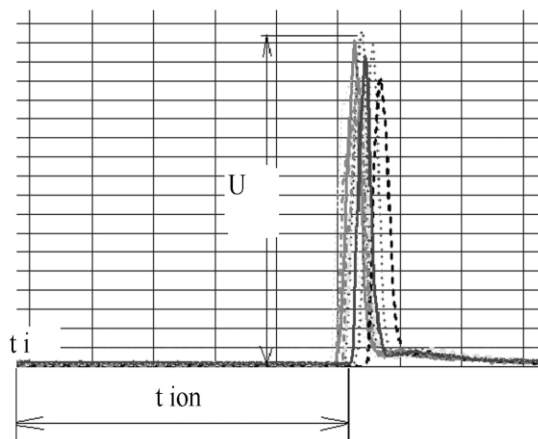


Рисунок 2. Типовой вид осциллограммы:
 t_i - момент воспламенения

При проведении экспериментов, в результате анализа получены максимальные значения относительных ошибок определения амплитуды сигнала - 18%, времени появления сигнала на ИД№1 - 16%, ИД№2 - 20%, ИД№3 - 18%, ИД№4 - 20%, ИД№5 - 17%, ИД№6 - 19%, ИД№8 - 16%

Результаты исследований. В процессе обработки экспериментальных данных были определены СРФП в местах установки ИД № 2,3. Их расположение в КС позволяет проследить влияние различных факторов на характер распространения фронта пламени в начальной фазе.

СРФП фиксируемая ИД № 4,5,6 характеризует влияние режимных факторов и конструктивных особенностей КС на характер протекания сгорания в основной фазе.

Исследования третьей, заключительной фазы сгорания возможно при проведении аналитических исследований осциллограмм сигналов полученных с ИД № 1,8.

Рассмотрим характер изменения СРФП при варьировании нагрузки и частоты вращения коленчатого вала.

К особенностям протекания процесса сгорания при дросселировании относятся увеличение в составе рабочего тела содержания остаточных газов (ОГ) и уменьшение интенсивности турбулизации заряда. Возрастание содержания ОГ с уменьшением нагрузки вызывает снижение скорости сгорания в первый фазе сгорания ответственной за формирование начального очага пламени. Оба эти фактора приводят к уменьшению скорости сгорания и увеличению продолжительности начальной и основной фаз сгорания. Однако, при увеличении частоты вращения коленчатого вала СРФП регистрируемая ИД № 2 несколько возрастает с $W = 2,5$ м/с при $n = 1000$ min^{-1} до $W = 3,9$ м/с при $n = 3500$ min^{-1} (рис. 2).

Известно, что с увеличением частоты вращения коленчатого вала усиливается интенсивность турбулизации рабочего тела [1]. Это происходит из-за увеличения скорости движения ТВС на впуске и скорости перемещения поршня, а также сокращения времени на затухание турбулентности в процессе сжатия. Так, например регистрируемая около выпускного клапана (ИД № 4) СРФП монотонно возрастает с величины $W = 6,8$ м/с при $n = 1000$ min^{-1} до $W = 13,5$ м/с при $n = 3500$ min^{-1} (рис.3).

В непосредственной близости от выпускного клапана при увеличении скоростного режима СРФП также меняется с $W = 11,2$ м/с при $n = 1000$ min^{-1} до $W = 17,8$ м/с при $n = 3500$ min^{-1} (ИД № 5) и с $W = 9,5$ м/с при $n = 1000$ min^{-1} до $W = 19$ м/с при $n = 3500$ min^{-1} (ИД № 6).

СРФП вблизи впускного клапана (№ 8) меняется $W = 8$ м/с при $n = 1000$ min^{-1} до $W = 18,1$ м/с при $n = 3500$ min^{-1} .

В заключительной фазе сгорания (ИД № 1) СРФП при прочих равных условиях уменьшается и становится соизмеримой со скоростью регистрируемой на ИД № 3 ($W = 5$ м/с при $n = 1000$ min^{-1} до $W = 10$ м/с при $n = 3500$ min^{-1})

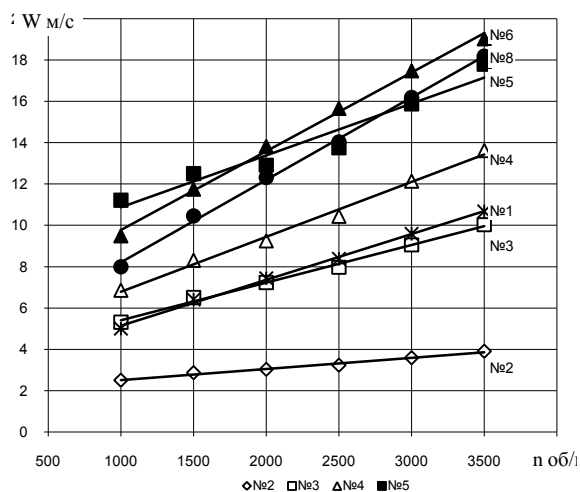


Рисунок 3. Изменение SRФП при различной частоте вращения коленчатого вала (УОЗ оптимальный, $\alpha = 0,9$, $\eta_v = 0.7$)

Таким образом, с возрастанием интенсивности турбулизации при повышении частоты вращения коленчатого вала SRФП увеличивается.

На рис. 4 показана экспериментальная оценка изменения SRФП по длине КС (расстояние между свечой зажигания и ИД) которая дает информацию для последующего анализа характера протекания процесса сгорания в локальных зонах КС в зависимости от таких факторов как режим работы двигателя и частота вращения коленчатого вала.

Из графика видно, что резкое увеличение SRФП регистрируемое в районе свечи зажигания (ИД № 2,3), при последующем продвижении рабочего тела по КС, меняется на более пологое. На режимах соответствующих частотам вращения коленчатого вала двигателя $n = 1000$ и 1500 min^{-1} максимальное значение SRФП наблюдается в локальной зоне, где установлен ИД № 5. С увеличением интенсивности турбулизации при повышении частоты вращения коленчатого вала характер протекания сгорания несколько меняется. При $n \geq 2000 \text{ min}^{-1}$ более интенсивное возрастание SRФП переходит в менее интенсивное уже в локальной зоне, где находится ИД № 4, а максимальная величина SRФП перенесена из области

расположения ИД № 5 в другую локальную область (ИД № 6).

На всех рассматриваемых режимах SRФП в заключительной фазе уменьшается и в области впускного клапана (ИД №8) в зависимости от частоты вращения вала ДВС меняется от $W = 8 \text{ м/с}$ при $n = 1000 \text{ min}^{-1}$ до $W = 18 \text{ м/с}$ при $n = 3500 \text{ min}^{-1}$.

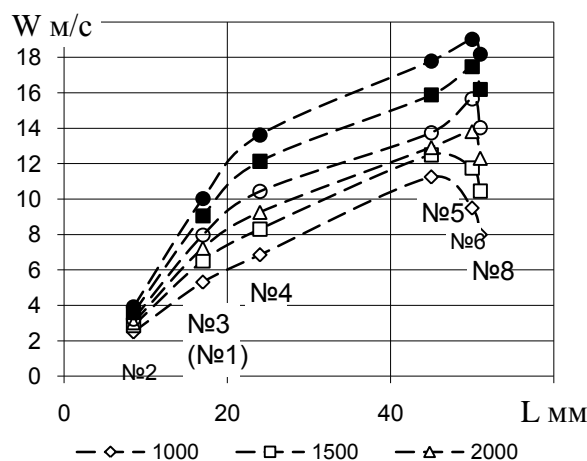


Рисунок 4. Изменение SRФП по длине КС (УОЗ оптимальный, $\alpha = 0,9$, $\eta_v = 0.7$)

Таким образом, проведенные эксперименты позволяют проследить характер изменения SRФП в зависимости от различных режимных параметров. Определение областей, где наблюдаются максимальные скорости сгорания позволяет выявить локальные зоны ответственные за образование токсичных компонентов, в частности оксидов азота.

Выводы. Экспериментально определено что, изменение скорости распространения пламени в локальных зонах происходит из-за сдвига участка сгорания по фазе цикла вследствие различной при этом скорости сгорания в начальной фазе. Характер изменения SRФП в зависимости от различных режимных параметров, где наблюдаются максимальные скорости сгорания, позволяет выявить локальные зоны ответственные за образование токсичных компонентов, в частности оксидов азота.

Работа выполнена при поддержке федеральной целевой программы «Научные

и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 г. (ГК №1557)

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Мандельштам А.А., Черняк Б.Я.* Исследование распространения пламени и фаз процесса сгорания в двигателе АЗЛК-412 // Автотракторные двигатели внутреннего сгорания: сб. науч. тр. / под ред. М.С. Ховаха. – М.: МАДИ, 1975. – Вып. 96. – С. 39-44.

2. *Balles E. N., VanDyne E. A., Wahl A. M., Ratton K., Lai M.C.* In cylinder air/fuel ratio

approximation using spark gap ionization sensing // SAE paper № 980166. 1998.

3. *Felice E. Corcione, Bianca M. Vaglieco, Simona S. Merola.* Evaluation of Knocking Combustion by an Ion Current System and Optical Diagnostics of Radical Species // Istituto Motori – CNR Via G. Marconi, 8 – 80125 Napoli (Italy). 2008.

4. *Saitzkof A., Reinmann R., Mauss F.* In cylinder pressure measurements using the spark plug as an ionization sensor // SAE paper No. 970857. 1997.

5. [Электронный ресурс]: Режим доступа: [http:// www.kistler.com](http://www.kistler.com)

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Правила оформления статьи

Редактор – Word. Формат – А4.

Поля – 2 см со всех сторон.

Шрифт – Times New Roman.

Размер шрифта для всей статьи (кроме таблиц) – 14 пт.

Размер шрифта в таблицах и на рисунках – 12 пт.

Абзацный отступ – 1 см.

Межстрочный интервал – 1,5 (полуторный).

Выравнивание по ширине страницы.

Объем текста – не менее 6 машинописных страниц.

Автоматические переносы и абзац пробелами **запрещены**.

Страницы **не** нумеруются.

Все аббревиатуры следует расшифровывать.

Наличие рисунков, формул и таблиц допускается только в тех случаях, если описать процесс в текстовой форме невозможно. В этом случае каждый объект не должен превышать указанные размеры страницы. Возможно использование только вертикальных таблиц и рисунков. Запрещены рисунки, имеющие залитые цветом области, все объекты должны быть черными без оттенков. Все формулы должны быть созданы с использованием компонента Microsoft Equation или в виде четких картинок. Названия и номера рисунков должны быть указаны **под рисунками**, названия и номера таблиц – **над таблицами**. При несоответствии требованиям объекты будут удалены из статьи.

Список литературы обязателен.

Ссылки на цитируемую литературу даются цифрами, заключенными в квадратные скобки, например, [1]. В случае необходимости указания страницы ее номер приводится после номера ссылки через запятую: [1, 334]. Список литературы и Internet-источников оформляется в алфавитном порядке в соответствии с ГОСТ 7.0.5 – 2003.

Порядок размещения материала:

- название статьи (заглавными буквами, полужирный шрифт, выравнивание по центру),
- сведения об авторе(ах): инициалы и фамилия в именительном падеже, (полужирный курсив, выравнивание по правому краю),
- аннотация на русском языке объемом до 500 знаков (размер шрифта – 12 пт),
- ключевые слова на русском языке (5-7) (размер шрифта – 12 пт, без выделения),
- текст статьи,
- список литературы.

Редколлегия оставляет за собой право оставить без рассмотрения представленные материалы, если их оформление не соответствует установленным правилам

НАШИ АВТОРЫ

Биджосов Михаил Михайлович	аспирант, ФГОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева», г. Чебоксары
Булгакова Алина Вячеславовна	
Гарафутдинова Ильсина Фаритовна	аспирант, ГОУ ВПО «Казанский государственный университет культуры и искусств», г.Казань
Гаркуша Надежда Анатольевна	кандидат педагогических наук, доцент, ГОУ ВПО «Тюменский государственный университет», г. Тюмень
Горбачев Евгений Александрович	магистр техники и технологии по направлению «Энергомашиностроение», ГОУ ВПО «Тольяттинский государственный университет», г. Тольятти
Горшкова Наталья Эдуардовна	кандидат филологических наук, доцент, ГОУ ВПО «Московский городской педагогический университет», г. Москва
Гуничева Елена Леонидовна	аспирант, ФГОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева», г. Чебоксары
Егорова Варвара Михайловна	аспирант, ФГОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева», г. Чебоксары
Земляков Александр Егорович	доктор педагогических наук, профессор, ФГОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева», г. Чебоксары
Казаков Алексей Владимирович	старший преподаватель, ФГОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева», г. Чебоксары
Казакова Ирина Анатольевна	заведующая кабинетом кафедры педагогики и яковлеведоведения, ФГОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева», г. Чебоксары.
Карасева Мария Александровна	студентка 5 курса, факультет физической культуры, ФГОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева», г. Чебоксары
Коломиец Павел Валерьевич	кандидат технических наук, доцент, ГОУ ВПО «Тольяттинский государственный университет», г. Тольятти
Краснов Борис Владимирович	аспирант, ФГОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева», г. Чебоксары
Леонтьева Татьяна Викторовна	кандидат педагогических наук, старший преподаватель, ГОУ ВПО «Казанский государственный университет культуры и искусств»
Лимаренко Иван Константинович	кандидат технических наук, доцент кафедры менеджмента организации ФГОУ ВПО «Поволжская академия государственной службы им. П.А. Столыпина», г. Саратов
Нестерова Жанна Рудольфовна	воспитатель ДОУ, член научно-исследовательской лаборатории кафедры педагогики и яковлеведоведения, ФГОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева»

Николаева Лариса Владимировна	старший преподаватель физики, Бурятский филиал ГОУ ВПО «Сибирский государственный университет телекоммуникаций и информатики», г. Улан-Удэ
Павлов Иван Владимирович	доктор педагогических наук, профессор, ФГОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева», г. Чебоксары
Павлов Владимир Иванович	кандидат педагогических наук, доцент, ФГОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева», г. Чебоксары
Павлова Ирина Ивановна	кандидат педагогических наук, доцент, заведующей кафедры гуманитарных дисциплин, Чебоксарский филиал Нижегородской академии МВД РФ, г. Чебоксары
Тафаев Геннадий Ильич	доктор исторических наук, профессор, ФГОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева», г. Чебоксары
Тенякова Елена Александровна	кандидат педагогических наук, доцент, ФГОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева», г. Чебоксары
Хирсанова Елена Геннадьевна	доктор педагогических наук. профессор, ФГОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева», г. Чебоксары

**Чувашский государственный педагогический
университет им И.Я. Яковлева
Академия наук Чувашской Республики
Научно-исследовательский институт педагогики и психологии**

приглашают принять участие в научных мероприятиях,
проводимых в июле – октябре 2011 г.

- **11.07.11** Международная научно-практическая конференция
«Вопросы нравственного воспитания в современном образовании»
- **25.07.11** Сборник научных трудов «Личность как субъект инноваций».
Выпуск 2
- **27.07.11** Международная научно-практическая конференция
«Информационно-образовательная среда современного вуза»
- **05.09.11** V Международная научно-практическая конференция
«Актуальные вопросы современной педагогической науки»
- **19.09.11** II Международная научно-практическая конференция
«Современная педагогика: методология, теории, практика»
- **17.10.11** IV Международная научно-практическая конференция
«Информационное пространство современной науки»
- **27.10.11** IV Международная научно-практическая конференция
«Инновации и традиции современной школы»

Для заочного участия в работе конференции необходимо представить в Оргкомитет текст статьи и заявку на её публикацию. Все материалы принимаются по электронной почте.

При подготовке текста статьи к публикации в сборнике материалов конференции просим придерживаться следующих требований

Для набора текста, формул и таблиц необходимо использовать редактор Microsoft Word для Windows.

Перед набором текста настройте указанные ниже параметры текстового редактора:
ориентация листа – книжная,
поля по 2 см,
шрифт Times New Roman,
размер шрифта для **всей статьи, кроме таблиц** – 14 пт,
межстрочный интервал – одинарный,
выравнивание по ширине,
абзацный отступ 1 см.

Автоматические переносы **не ставить**.

Таблицы и схемы должны представлять собой обобщенные материалы исследований. Рисунки должны быть четкими и легко воспроизводимыми. Размер рисунков в формате **jpg** должен быть не менее 60x60 мм и не более 110x170 мм.

Названия и номера рисунков должны быть указаны **под рисунками**, названия и номера таблиц – **над таблицами**.

Размер шрифта в таблицах и на рисунках – 12 пт.

Таблицы, схемы, рисунки и формулы не должны выходить за пределы указанных полей.

Список литературы обязателен. Оформляется в соответствии с ГОСТ 7.1 – 2008 в алфавитном порядке. С этими требованиями можно ознакомиться здесь: <http://liber.rsuh.ru/section.html?id=708>.

Оформлять ссылки на соответствующий источник списка литературы следует в тексте **в квадратных скобках**.

Использование автоматических постраничных ссылок **не допускается**.

Образец оформления текста статьи

ТРАДИЦИИ И НОВАЦИИ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

С.С. Иванов

Текст статьи. Текст статьи. Текст статьи. Текст статьи. Текст статьи. Текст статьи. Текст статьи. Текст статьи. Текст статьи. Текст статьи. Текст статьи.

Информацию о сроках представления материалов, их объёме и условиях участия в каждой конкретной конференции можно получить по адресу:

428018, г. Чебоксары, ул. Нижегородская, д.4, офис 101/3
Тел. (8352)22-04-89
e-mail: nii21@mail.ru
www.nii21.ucoz.ru

Куратор – Гаврилова Александра Николаевна

Чувашское отделение Академии педагогических и социальных наук
Академия наук Чувашской Республики
Чувашский государственный педагогический
университет им. И.Я. Яковлева
Научно-исследовательский институт педагогики и психологии

Уважаемые коллеги!

Редакционно-издательский отдел НИИ педагогики и психологии готовит к изданию сборник научных трудов

**«ЛИЧНОСТЬ КАК СУБЪЕКТ
ИННОВАЦИЙ»
(ВЫПУСК 2)**



**Заявки и тексты статей
принимаются
до 25 июля 2011 г.**

*Содержание сборника охватывает круг проблем, связанных
с участием личности в инновационных процессах,
исследуемых в различных областях
научного знания*

*Мы приглашаем ученых, аспирантов, соискателей и
докторантов представить свои статьи в это издание.*