

**СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ**

КОЛЛЕКТИВНАЯ МОНОГРАФИЯ

Москва
2016

УДК 37(082)
ББК 74я43
С 72

Авторский коллектив:

Е.Ю. Никитина, Я.А. Айрих, В.С. Васильева, Э.Х. Гиниятуллина, Е.А. Зырянова,
В.Н. Клавденко, Л.А. Клыкова, А.А. Милютин, О.В. Митрофанова, Л.Ю. Овсяницкая,
В.А. Сушкова, З.Р. Танаева, А.Г. Чурашов, Е.В. Ширькалова

Рецензенты:

Боровикова Т.В., доктор педагогических наук, профессор ФГБОУ ВО
«Смоленский государственный университет»;

Возгова З.В., доктор педагогических наук, профессор ГБУ ДПО «Челябинский
институт переподготовки и повышения квалификации работников образования»;

Федотенко И.Л., доктор педагогических наук, профессор ФГБОУ ВО
«Тульский государственный педагогический университет»

С 72 СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ И
ОБРАЗОВАНИЯ: коллективная монография / под ред. проф. Е.Ю. Никитиной. – М.:
Перо, 2016. – 208 с.

ISBN 978-5-906909-34-3

ISBN

Тенденции профессионального образования направлены на повышение способности будущего специалиста к адаптации в условиях быстрых изменений, происходящих в различных сферах современного общества. Это позволяет утверждать, что согласованная политика в области профессионального образования должна быть направлена на реализацию общих ценностей и целей, создание механизмов реализации стратегии обучения в течение всей жизни, сохранение уникальности национальных систем профессионального образования.

Монография адресуется преподавателям факультетов переподготовки и повышения квалификации, преподавателям вузов, аспирантам, докторантам и всем тем, кто интересуется проблемами образования.

УДК 37(082)
ББК 74я43

ISBN 978-5-906909-34-3

© Авторы статей, 2016 г.

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

КОЛЛЕКТИВНАЯ МОНОГРАФИЯ

СОДЕРЖАНИЕ

АЙРИХ Я.А. ТЕОРЕТИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНОГРАФИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	4
ВАСИЛЬЕВА В.С. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ И ПРИНЦИПЫ КОНЦЕПЦИИ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГОВ ДОО.....	18
ГИНИЯТУЛЛИНА Э.Х. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО, ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКОГО И ПАРТИЦИПАТИВНОГО ПОДХОДОВ К ФОРМИРОВАНИЮ ПОЛИКУЛЬТУРНЫХ УМЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	37
КЛАВДЕНКО В.Н. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ	54
КЛЫКОВА Л.А., ЧУРАШОВ А.Г. ТАНЦЕВАЛЬНО-ДВИГАТЕЛЬНАЯ ТЕРАПИЯ ДЛЯ СТУДЕНТОВ ХОРЕОГРАФИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ: ТРАДИЦИИ, ОСНОВЫ, ИННОВАЦИИ	73
МИЛЮТИНА А.А. ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ СФОРМИРОВАННОСТИ МЕДИАКОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА.....	86
МИТРОФАНОВА О.В. ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС ОПРЕДЕЛЕНИЯ СФОРМИРОВАННОСТИ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ (УК) БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ-ЭКОНОМИСТОВ	103
НИКИТИНА Е.Ю., ЗЫРЯНОВА Е.А. ПЕРЕДОВОЙ ПОТЕНЦИАЛ ФОРМИРОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ УМЕНИЙ РЕЧЕВОГО ЭТИКЕТА	128
НИКИТИНА Е.Ю., СУШКОВА В.А. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНО-ИНТЕРАКТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ	140
ОВСЯНИЦКАЯ Л.Ю. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ И ПРИНЦИПЫ КОНЦЕПЦИИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ ЗДРАВООХРАНЕНИЯ	164
ТАНАЕВА З.Р. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЦЕССА РЕАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТАМИ ЮРИДИЧЕСКОГО ВУЗА ВОЛОНТЕРСКИХ ПРОЕКТОВ	174
ШИРЫКАЛОВА Е.В. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ	189
НАШИ АВТОРЫ	207

Теоретико-педагогическое обеспечение формирования этнографической компетенции детей старшего дошкольного возраста

Статья посвящена актуальности исследования проблемы формирования этнографической компетенции детей старшего дошкольного возраста в условиях современного дошкольного образования и системы дополнительного образования детей. В статье представлены концептуальные основы целеполагания структуры этнографической компетенции и методики организации процесса по формированию этнокультурных и этнохудожественных умений старших дошкольников. Этнографическая компетенция представлена моделью личностного свойства выпускника ступени дошкольного образования и его этнографической компетентностью как целевого ориентира в формировании личностного качества индивидуума, раскрывающегося в культуросообразных видах деятельности.

Ключевые слова: компетенция, поликультурный подход, дошкольное образование, этнокультурное образование, инновационность, толерантность, идентичность.

Современный процесс обучения дошкольников, в концептуальном его содержании, целенаправленно отдалён от школьной модели обучения и представлен передачей детям выработанных человечеством и зафиксированных в культуре средств и способов познания мира, его преобразования и переживания, что ведёт к овладению ими и развитию специфически человеческих способностей. По вопросу обучения дошкольников, Концепция дошкольного воспитания предполагает три формирующих личность ребёнка компонента: формирование культуры познания, формирование деятельно-практического отношения к миру (волевой культуры), формирование культуры чувств [5].

Государственная программа РФ на 2013-2020 годы в области развития дошкольного, общего и дополнительного образования детей ставит целью процесс позитивной социализации детей, следовательно, изменения, произошедшие в современном образовании, привели к компетентностному подходу к процессам обучения и воспитания. Каждая ступень образования человека стандартизирована. Система дошкольного воспитания детей переросла в более широкий кластер, объединяющий в себе процессы обучения и воспитания, приобретая функцию начальной ступени российской системы образования.

Из основных принципов реализации образовательного процесса на начальной ступени системы образования, выдвигаемых Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (ФГОС ДО) для данного исследования актуальны:

- амплификационной тенденции развития ребёнка;

- индивидуализации дошкольного образования, создания субъект-субъектных отношений между учеником и учителем;
- поддержки детской инициативы в различных видах деятельности;
- приобщения детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства;
- формирования познавательных интересов и действий в различных видах деятельности ребёнка;
- возрастной адекватности в создании условий образовательного процесса с учётом этнокультурной ситуации развития детей [9].

Сегодня мы встречаем значительное количество публикаций, посвящённых проблеме компетентности и компетенции не только российскими учёными (В. А. Болотов, И. А. Зимняя, Т. В. Иванова, О. Е. Лебедев, В. В. Сериков А. В. Хуторской), но и учёными стран ближнего зарубежья (К. Ж. Аганина, М. Ж. Жадрина, Б. К. Игенбаева и др.). В педагогической литературе часто используются и уже «устоялись» термины «компетенция», «компетентность». Их широкое применение вполне оправдано, особенно в связи с необходимостью модернизации (обновления) содержания образования. Например, в Стратегии модернизации содержания общего образования основными результатами деятельности образовательного учреждения должна стать не система знаний, умений и навыков сама по себе, а набор ключевых компетенций учащихся в интеллектуальной, правовой, информационной и других сферах [8, 30]. В связи с увеличением самостоятельности учащихся, а также с изменениями, происходящими в системе образования, необходимость включения компетентностного подхода в образовательный процесс является очевидной. В связи с амплификационным расширением задач, поставленных ФГОС ДО и системы образования в целом в области реализации этнокультурного компонента на разных ступенях образовательных процессов, принцип компетентностного подхода требует своего участия и в дошкольном образовании детей.

Согласно понятийному анализу термина «компетенция» и его производных понятий, можно модифицировать отмеченные понятия в контексте этнокультурных и этнохудожественных доминант в развитии детей старшего дошкольного возраста и построить, например, специальную терминологическую конструкцию «этнографическая компетенция» - уровень развития личности старшего дошкольника, связанный с качественным освоением пропедевтического содержания этнографической науки. Что значит качественное освоение - может определяться содержательным блоком методики этнографической компетенции выпускника дошкольного образовательного учреждения. Следовательно, этнографическая компетенция - качественно освоенная область пропедевтических этнокультурных и этнохудожественных умений, проявляющихся в культурно-творческой и этноидентификационной способности детей в этносоциализации и предметно-образовательной среде интегрированных национальных культурных традиций РФ.

Содержательный блок как ключевая часть этнографической компетенции может проходить через все образовательные области и объединять их в единое,

целостное содержание. В ней также получают своё концентрированное воплощение все компоненты общепредметного содержания: реальные объекты изучаемой действительности; общекультурные знания об изучаемых явлениях; общие и общеучебные умения, навыки, обобщённые способы деятельности и др.

Аналогично строим термин «этнографическая компетентность» - культурно-творческая и этноидентификационная способность детей к этносоциализирующим процессам в предметно-образовательной среде интегрированных национальных культурных традиций РФ посредством применения пропедевтических этнокультурных и этнохудожественных умений. Так, этнографическая компетентность способна трансформироваться в личностное качество, а этнографически компетентный ребёнок - в индивидуума со сложившимся личностным качеством, раскрывающимся в культуросообразных видах деятельности.

У этнографической компетентности также есть ключевая часть, которая относится к общепредметному содержанию образования и является его главной (в определенном иерархическом смысле) составляющей. Следовательно, этнографическая компетенция моделирует свойства выпускника ступени дошкольного образования и, в каком-то смысле, обслуживает термин «этнографическая компетентность», точнее описывает его смысловое наполнение. Этнографическая компетентность реальна, она относится к личности, существует «здесь и сейчас». С ней (компетентностью) могут происходить аффективные трансформации, она имеет эмоциональную «окраску». Состав этнографической компетенции конкретизируется, в том числе на уровне учебных предметов. В её структуре определены элементы: этнокультурная и этнохудожественная компоненты; этносодержательная и этнофункциональная части. Определено оптимальное число связанных между собой реальных изучаемых объектов, объём знаний, формируемых при этом умений и навыков. Такого рода содержание структуры этнографической компетенции обеспечит не только предметоцентрированное, но и целостное личностное становление старших дошкольников. В этом случае этнографическая компетентность учащихся будет нести в себе многофункциональную сущность, необходимую не только этносоциальных способностях, но и в будущей производственной деятельности человека, его социально-экономических и межличностных отношениях.

Этнографическая компетентность является следствием личностно ориентированного обучения, поскольку относится к личности учащегося и формируется только в процессе выполнения им определённого комплекса действий. Содержание образования при этом из модели, созданной объективно, для всех участников образовательных отношений превращается в «живое» знание, которое принадлежит индивидуальности ученика, хотя требуются усилия от всех участников процесса по формированию этнографической компетенции.

В педагогической практике известны научные труды по формированию этнокультурной направленности (Э. Р. Тюлепаева, В. К. Шаповалов) образовательного процесса. Под компетентностным подходом в исследовании по

становлению этнокультурной компетенции дошкольников Э. Р. Тюлепаева предполагает подготовку растущей личности ребёнка к жизни, формирование у него способов деятельности, необходимых для решения жизненно важных задач, связанных с освоением нравственных норм и ценностей, общением и построением образа «Я» через включение детей в этнокультурное образовательное пространство. В. К. Шаповалов, исследуя проблему этнокультурной направленности общего среднего российского образования, видел цель в разработке теоретической модели национальной школы в Российской Федерации и определении ведущих тенденций её реализации.

Из приведённых в работах исследователей дефиниций в области становления этнокультурного образования не нашло теоретического и практического отражения понятие «этнографическая компетенция».

Концептуально закон «Об образовании» наделён этнографическим потенциалом поставленных задач и требований к современной системе образования [6]. Задачи народной педагогики тесно сплетены с потенциалом этнографической компетенции. Образование является неотъемлемой частью жизни всех обществ, будучи социальным явлением, оно представляет собой целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства. Как социальный способ обеспечения наследования культуры, социализации и развития личности, оно развивается наряду с трудовой деятельностью, мышлением и развитием языка.

Народная культура воспитания представляет собой основу всякой культуры. Национальное возрождение и воссоздание прогрессивных народных традиций возможно в условиях приведения в действие исконных традиций воспитания, народной педагогики. Национальная школа должна содержать в себе продолжение материнской школы, следовательно, подготовка компетентного учителя немислимо без его специальной этнопедагогической подготовки. Использование эмпирического опыта этнических групп в сфере воспитания и образования, морально - этических и эстетических воззрений на исконные ценности семьи, рода, племени, народности, нации всецело демонстрирует историю и теорию народного (естественного, обыденного, неформального, нешкольного, традиционного) воспитания. Технологическое использование средств народной педагогики предлагает пути формирования и решения задач в зависимости от изменений социального заказа, связанного с движением общественного самосознания. В народе испокон веков выработался самобытный нравственный уклад, своя духовная культура, проявлявшаяся и в отношении к природе, и в поэзии земледельческого труда, и в устном народном творчестве, в народных ремёслах, и в красоте одежды, и в православных законах гостеприимства, и в добрых обычаях хорошего тона и правилах приличия, а также облагораживающая жизнь трудящихся. Труд, душевный талант, человечность, определяя духовную жизнь народа, формировали подлинно народный характер. Изучение народного творчества необходимо для выявления коллективного педагогического опыта, вложенного в мировую культуру. Задачей

исследования народных традиций является способы их образования, причины и условия сохранения и их естественной переработки, секреты их существования. Сравнительный анализ педагогических возможностей старых обычаев, целесообразность новых, содействующих воспитанию человека, позволяет выделить наиболее рационально объективное и ценное для педагогической теории и практики, вооружая педагогическими средствами, проверенными многовековой воспитательной практикой. Педагогика семейного быта; поговорки и пословицы народов мира и их значение в передаче нравственного опыта; загадки как средство умственного воспитания; народные песни и их роль в эстетическом воспитании; самодельные игрушки и творчество детей и молодёжи; педагогические функции детской и молодёжной среды; колыбельные песни как выдающиеся достижения материнской поэзии, материнской школы и материнской педагогики; общность педагогических культур разных народов и национальная их самобытность - богатство мировой цивилизации, обусловленное общностью исторических условий развития разных народов, целей и интересов народов всех стран, их общечеловеческими духовно - нравственными ценностями, основ народной психологии, географических условий, взаимовлиянием педагогических традиций разных народов и подчёркнутое необходимостью солидарных действий. Основные педагогические понятия народа (уход, воспитание, самовоспитание, перевоспитание, наставление, обучение, приучение), ребёнок как объект и субъект воспитания (родное дитя, сирота, приёмш, ровесники, друзья, чужие дети, детская среда), функции воспитания (подготовка к труду, формирование морально - волевых черт характера, развитие ума, забота о здоровье, привитие любви к прекрасному), факторы воспитания (природа, игра, слово, общение, традиция, дело, быт, искусство, религия, пример - идеалы), методы воспитания (убеждение, пример, приказ, разъяснение, приучение, упражнение, пожелание, благословение, заклинание, клятва, просьба, завет, зарок, раскаяние, покаяние, проповедь, завещание, запрет, угроза, проклятие, брань, наказание, побои), средства воспитания (потешки, считалки, пословицы, поговорки, загадки, эпос, сказки, легенды, предания, мифы и т. д.), организация воспитания (трудовые объединения детей и молодёжи, молодёжные праздники, общенародные праздники) является народной педагогикой, выступающая предметом изучения науки этнопедагогики. Диалектическое приспособление народных этических и педагогических традиций к новым социальным условиям приводит к педагогическим находкам, продуктивным новшествам, выступает как инновационный феномен в современной образовательной системе.

Компетентный преподаватель в области этнокультурного образования может использовать различные образовательные структуры для осуществления своей деятельности. Это может быть система дополнительного образования детей и система дошкольного образования. Формируя в подрастающем поколении этническое сознание и прививая народную мудрость, преподаватель создать воспитанникам условия преемственности между дошкольным образованием и ступенью начального общего образования (НОО), интегрируя со смежными дисциплинами НОО. Так,

интегрируя с историей, этнограф, изучив учебно-тематический план, находит общие темы для работы со своей аудиторией. Специалист-этнограф может использовать все учебные предметы и предметные области базисного учебного плана НОО, используя методы перспективы и ретроспективы в освоении учебного материала (литература, музыка, краеведение, народоведение, история, физическая культура, родная речь и др.). Интеграция может проявляться и во взаимодействии с дисциплинами внутри системы. Например, в одной этнографической студии функционирует множество дисциплин, формирующих этнографическую компетенцию старших дошкольников, но у каждой дисциплины есть своя специфика работы в данном направлении. Так, несколько преподавателей одной студии могут приобщать аудиторию к народной культуре через хореографию, этнографию и исследовательскую работу, декоративно-прикладное творчество, музыкальный фольклор, народный театр и т. п. Так формируется целостное представление культуры своего народа и культуры народностей, соседствующих с той или иной территорией в данном случае, народов, живущих на территории Урала. В этом осуществляется применение национально-регионального компонента в реализации ФГОС.

Сегодня, в условиях перехода на Федеральные государственные образовательные стандарты, государством перед системой образования ставятся стратегические задачи: обеспечение консолидации нации, выработка национального согласия по основным этапам становления и развития страны, воспитания гражданского патриотизма, основанного на признании культурного многообразия российского общества важнейшим национальным достоянием России. Неслучайно главной задачей обеспечения безопасности нации определено воспитание в общественном сознании установок социальной ответственности, толерантности и патриотизма через формирование ценностей многокультурного общества, воспитание установок возрождения национальных культур.

Целью нашего исследования является организация процесса формирования этнографической компетенции детей старшего дошкольного возраста для изучения традиционной народной культуры Уральского региона, приобщения к этнокультурным ценностям, а также с целью реализации этнокультурного и регионального (национально-регионального) компонентов Федерального стандарта в системе дошкольного и дополнительного образования детей, т.е. параллельно с ведением образовательного процесса в дошкольном образовательном учреждении (ДОУ) и в учреждениях культуры. Путём изучения местных культурных традиций того или иного региона педагог реализует программу регионального (национально-регионального) компонента ФГОС, расширяя знания в области этнографии и фольклора, затрагивает вопросы гражданственности, таким образом реализует этнокультурный компонент федерального государственного образовательного стандарта. Объединяя эти две задачи, формируется и цель формирования этнографической компетенции старших дошкольников - формирование культурно - творческого потенциала и этноидентификационной способности детей посредством формирования пропедевтических этнокультурных и этнохудожественных умений в

предметно-образовательной среде интеграции национальных культурных традиций РФ.

В понимании сущности и специфики социальных процессов современности большое значение имеет обращение к проблемам этногенеза, трактуемым в широком плане, как возникновение, развитие и взаимодействие социально-этнических общностей (эносов).

Как и в научных связях, внутри педагогики есть место интеграции. Формируя этнографическую компетенцию старших дошкольников, мы усилим интеграцию с археологией (вспомогательные науки (методы) - геология, история народов), этнологией (вытекающие науки - антропология и языкознание), языкознанием (вспомогательные науки (методы) - анатомия и физиология, психология. Касаясь языкознания, коснёмся психологии, касаясь этнологии - коснёмся технологии и социологии. Изучая социологию, затронем историю народов в целом. Затрагивая археологию, коснёмся изучения человека (антропологии и её вспомогательных наук-методов работы: математика, геология, зоология и палеонтология, биология, анатомия и физиология. Этнография как научная дисциплина призвана транслировать описание жизни и быта различных народов (этносов), их материальной культуры (жилища, утвари, одежды, орудий труда и т. д.), традиций, обычаев. Способы систематизации, обобщения и истолкования этнографического материала вырабатываются этнологией. Имея объектом наблюдения этнос, этнография изучает все проявления умственной и психической деятельности человека, а именно:

- его материальную культуру (всю сумму знаний в области строительного искусства, одежды, питания и т. д.);
- социальную культуру (организацию общества, государства и его органов - это семья, род);
- духовную культуру (религию, науку, философию и эстетические искусства).

На сегодняшний день существует много культурных и этнографических явлений (обычай, элементы одежды и т.д.), которые до сих пор остаются непонятными без этнографического анализа. Имея статус утерявших первоначальное значение и смысл, живя по «закону пережитков» английского этнографа, культуролога Эдварда Бёрнетта Тейлора, они сохраняются в противоречии с современностью благодаря лишь привычке; многие приобретают новое назначение; ритуалы перехода из одного состояния в другое (обряды инициации) продолжают существовать, утерав первоначальное своё значение. Также важны исследования общегражданских и этнокультурных установок детской социальной среды старшего дошкольного возраста, особенно в свете усилившихся проявлений ксенофобии, расизма и этнонационализма. Актуальными являются исследования, направленные на оптимизацию отношений внутри полиэтничных регионов и на формирование культуры толерантности в социальной среде. Период дошкольного детства характеризуется особой восприимчивостью и активным проявлением самостоятельности, в отличие от старших возрастных социальных групп, определяющих развитие общества и государства, поэтому, так исторически

сложилось, что дети до семи лет всегда воспитывались в семье - среде, способствующей формированию общефундаментальных основ воспитания культуры отношения.

Понятийное поле исследования по формированию этнографической компетенции детей старшего дошкольного возраста представлено терминами и производными от них понятиями: компетенция, этнографическая компетенция, поликультурный подход, семиотический подход, праксиологический подход, дошкольное образование, этнокультурное образование, этнография, партисипативность, предметная интеграция, инновационность, СВЕ-подход (компетентностный подход в образовании), толерантность, идентичность, этнографическая идентичность и др.

Понятие «этнографическая компетенция» разработано автором данного исследования и содержит в себе две компоненты: этнокультурную и этнохудожественную составляющие. Структура этнографической компетенции разработана с опорой на социальный заказ, представленный ФГОС РФ и другими нормативными документами, регламентирующими принципы и подходы к организации образовательного процесса в системе дошкольного образования. Так, опираясь на идеи современного дошкольного образования, в разработке структуры этнографической компетенции теоретическую значимость имеют принцип партисипативности и принцип предметной интеграции; идеи этнокультурного образования - принцип компетентностного подхода в образовании (СВЕ-подхода), принцип толерантности; идеи этнографии - принцип инновационности, принцип этнографической идентичности.

Идеи современного дошкольного образования несут в себе межэтническую коммуникативную необходимость на основе традиционных общефундаментальных аксиологических основ в детской социальной группе. Существует ряд нормативно-правовых документов, регламентирующих и направляющих современный вектор развития дошкольного образования, демонстрирующий идеи и принципы реализации образовательных процессов в системе дошкольного образования. Целеполагающая часть государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013 - 2020 годы» в системе дошкольного, общего и дополнительного образования детей обязывает к созданию условий позитивной социализации детей [2].

Национальной стратегией действий в интересах детей на 2012 - 2017 годы предусмотрено обеспечение благополучного детства как одного из основных национальных приоритетов России за последнее десятилетие. Ключевыми принципами Национальной стратегии являются: максимальная реализация потенциала каждого ребёнка, а именно - создание условий для формирования их достойной жизненной перспективы, образования, воспитания, социализации и максимально возможной самореализации в социально позитивных видах деятельности; сбережение здоровья каждого ребенка и формирование у детей потребности в здоровом образе жизни посредством внедрения здоровьесберегающих технологий во все сферы жизни ребенка; и др. Пути реализации Национальной

стратегии лежат в обучении, воспитании и культурном развитии детей. На этапе дошкольного образования очень важны организация психолого-педагогической поддержки семьи и повышение компетентности родителей в вопросах воспитания и развития ребенка. Анализ современной ситуации, представленный Национальной стратегией констатирует факт низкого уровня этического, гражданско-патриотического, культурно-эстетического развития различных категорий детей, который в последствии способен привести к возникновению межэтнической и межконфессиональной напряженности, ксенофобии, агрессивности, травле сверстников, к дискриминационному поведению детей и подростков, а также к другим асоциальным проявлениям. Одной из основных национально-стратегических задач современного дошкольного образования является расширение вариативности его форм реализации через формирование новой общественно-государственной системы воспитания детей, обеспечивающей их социализацию, высокий уровень гражданственности, патриотичности, толерантности и т.д. Национально-стратегическими мерами, направленными на развитие воспитания и социализацию детей в РФ являются: обеспечение развития научных основ воспитания и социализации подрастающих поколений; внедрение современных программ гражданско-патриотического воспитания, направленных на формирование российской гражданской идентичности, культуры толерантности, социальной компетентности в сфере этнического и межконфессионального взаимодействия и т.д. Национально-стратегическими перспективами ожидаемых результатов является увеличение вариативности программ дополнительного образования, реализуемых музеями и культурными центрами, а также рост посещаемости детских библиотек, музеев, культурных центров, театров.

В части определения ориентиров государственной политики в сфере воспитания в исполнение национально-стратегических действий в интересах детей на 2012–2017 годы разработана Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. Приоритетной задачей Российской Федерации в сфере воспитания детей на данный период является развитие высоконравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности, обладающей актуальными знаниями и умениями, способной реализовать свой потенциал в условиях современного общества, готовой к мирному созиданию и защите Родины. Стратегия опирается на систему духовно-нравственных ценностей, сложившихся в процессе культурного развития России, таких как человеколюбие, справедливость, честь, совесть, воля, личное достоинство, вера в добро и стремление к исполнению нравственного долга перед самим собой, своей семьей и своим Отечеством. Стратегия ориентирована на развитие социальных институтов воспитания на основе оптимального сочетания отечественных традиций, современного опыта, достижений научных школ, культурно-исторического, системно-деятельностного подхода к социальной ситуации развития ребенка и решению задач по созданию условий для консолидации усилий социальных институтов по воспитанию подрастающего поколения; по повышению эффективности воспитательной деятельности в системе

образования, физической культуры и спорта, культуры и уровня психолого-педагогической поддержки социализации детей; по созданию условий для повышения ресурсного, организационного, методического обеспечения воспитательной деятельности и ответственности за ее результаты. Приоритетами государственной политики в области воспитания являются: создание условий для воспитания здоровой, счастливой, свободной, ориентированной на труд личности; формирование у детей высокого уровня духовно-нравственного развития, чувства причастности к историко-культурной общности российского народа и судьбе России; поддержка единства и целостности, преемственности и непрерывности воспитания; поддержка общественных институтов, которые являются носителями духовных ценностей; формирование уважения к русскому языку как государственному языку Российской Федерации, являющемуся основой гражданской идентичности россиян и главным фактором национального самоопределения; формирование внутренней позиции личности по отношению к окружающей социальной действительности. Основными стратегическими направлениями развития воспитания в системе образования, актуальными для данного исследования являются: развитие форм включения детей в интеллектуально-познавательную, творческую, трудовую, общественно полезную, художественно-эстетическую, физкультурно-спортивную, игровую деятельность, в том числе на основе использования потенциала системы дополнительного образования детей и других организаций сферы культуры физической культуры и спорта. Обновление воспитательного процесса рекомендуется проводить с учетом современных достижений науки и на основе отечественных традиций гражданского (создание условий для воспитания у детей активной гражданской позиции, гражданской ответственности, основанной на традиционных культурных, духовных и нравственных ценностях российского общества; развитие культуры межнационального общения; формирование приверженности идеям интернационализма, дружбы, равенства, взаимопомощи народов; воспитание уважительного отношения к национальному достоинству людей, их чувствам, религиозным убеждениям; развитие в детской среде ответственности, принципов коллективизма и социальной солидарности), патриотического (создание системы комплексного методического сопровождения деятельности педагогов и других работников, участвующих в воспитании подрастающего поколения, по формированию российской гражданской идентичности; развитие у подрастающего поколения уважения к таким символам государства, как герб, флаг, гимн Российской Федерации, к историческим символам и памятникам Отечества; развитие поисковой и краеведческой деятельности), трудового (воспитание у детей уважения к труду и людям труда, трудовым достижениям; формирование у детей умений и навыков самообслуживания, потребности трудиться, добросовестного, ответственного и творческого отношения к разным видам трудовой деятельности, включая обучение; развитие навыков совместной работы, умения работать самостоятельно, мобилизуя необходимые ресурсы, правильно оценивая смысл и последствия своих действий), экологического (развитие у детей экологической культуры, бережного отношения к

родной земле, природным богатствам России и мира; воспитание чувства ответственности за состояние природных ресурсов, умений и навыков разумного природопользования, нетерпимого отношения к действиям, приносящим вред экологии), духовного и нравственного (развитие у детей нравственных чувств - чести, долга, справедливости, милосердия и дружелюбия; формирование выраженной в поведении нравственной позиции, в том числе способности к сознательному выбору добра; содействие формированию у детей позитивных жизненных ориентиров и планов; оказание помощи детям в выработке моделей поведения в различных трудных жизненных ситуациях, в том числе проблемных, стрессовых и конфликтных) воспитания через приобщение детей к культурному наследию (эффективное использование уникального российского культурного наследия; воспитание уважения к культуре, языкам, традициям и обычаям народов, проживающих в Российской Федерации; создание условий для доступности музейной и театральной культуры для детей; создание и распространение произведений искусства и культуры, проведение культурных мероприятий, направленных на популяризацию российских культурных, нравственных и семейных ценностей; создание условий для сохранения, поддержки и развития этнических культурных традиций и народного творчества), популяризацию научных знаний (создание условий для повышения заинтересованности подрастающего поколения в научных познаниях об устройстве мира и общества) среди детей. Среди ожидаемых результатов выполнения стратегических действий в развитии воспитания имеют место целеполагающие значения данного исследования: утверждение в детской среде позитивных моделей поведения как нормы, развитие эмпатии, снижение уровня антиобщественных проявлений со стороны детей.

В Комментариях к ФГОС дошкольного образования старший дошкольный возраст, с точки зрения этапов освоения образовательной программы, представляется завершающим, а сам стандарт предполагает организацию образовательной деятельности в зависимости от индивидуальных особенностей каждого ребенка и направлен на реализацию программы позитивной социализации и индивидуализации детей на завершающем этапе получения дошкольного образования, формируя возрастной портрет ребёнка на выходе из дошкольной образовательной среды.

Пропедевтический анализ нормативно-правовых ориентиров РФ позволил автору данного исследования сформулировать основную идею современного дошкольного образования как социальный заказ на *осуществление межэтнической социализации детей старшего дошкольного возраста на основе общефундаментальных культурных ценностей.*

Одним из этапов исследования данной проблемы является разработка методики формирования этнографической компетенции детей старшего дошкольного возраста, опирающейся на принципы культуросообразности, поликультурности, уникальности, самоценности и равенстве культур, составляющих общероссийское и региональное наследие, а также на оптимальный баланс культурных ценностей разных народов, входящих в региональные сообщества.

Средствами формирования этнографической компетенции старших дошкольников могут выступать социально-культурные области жизнедеятельности как институты, способствующие её формированию:

- этнокультурные центры, дома народного творчества, центры фольклора, дома национальностей, школы народной культуры, дома народных ремёсел, клубные учреждения;

- студии, коллективы, любительские объединения народного художественного творчества;

- музеи (этнографические, народной культуры и искусства), издательства, средства массовой информации;

- ассоциации, общественные объединения и движения этнокультурной направленности;

- учреждения дополнительного образования детей;

- государственные, общественные и коммерческие организации, оказывающие поддержку развитию традиционной народной культуры и народного художественного творчества;

- этнокультурные и социокультурные общности как сферы бытования народной художественной культуры и её трансляции посредством этнокультурных центров, творческих коллективов, студий декоративно-прикладного творчества;

- самобытные народные мастера, исполнители фольклора и другие носители традиций народной художественной культуры, творчество которых находит отражение в деятельности этнокультурных центров и других культурных учреждений;

- произведения народного художественного творчества;

- участники коллективов, студий, кружков, любительских объединений народного художественного творчества и различные категории обучающихся по программам этнокультурных центров, студий декоративно-прикладного творчества и других учреждений, в которых осуществляется изучение и преподавание теории и истории народной художественной культуры, а так же процессы развития их творческих способностей, художественно-эстетических потребностей, интересов, вкусов, духовно-нравственных ценностей и идеалов, других личностных качеств;

- преподаватели, реализующие процесс формирования этнографической компетенции детей старшего дошкольного возраста и применяемые ими педагогические технологии.

Миссия педагога, реализующего процесс формирования этнографической компетенции детей старшего дошкольного возраста, определена раскрытием многочисленных возможностей учащихся, формирования их этнохудожественных умений, этнокультурного сознания в современном социуме, опираясь, прежде всего, на нормативную методическую базу ФГОС и ориентируясь на права и обязанности современного учителя, преподавателя, педагога, руководителя культурной образовательной структуры.

Дошкольная педагогика представляет собою науку о закономерностях развития, формирования личности детей дошкольного возраста. В настоящее время существуют отрасли дидактики дошкольного образования, теория и методика воспитания дошкольников, международные стандарты предшкольного развития ребенка, теория и практика профессиональной подготовки специалистов по дошкольному воспитанию и образованию. Разрабатываются теоретические основы и технологии воспитания дошкольников в государственных, частных, негосударственных учебно-воспитательных учреждениях и в условиях одно-, двух- и многодетных, полных, неполных семей. Актуальными являются исследования, направленные на оптимизацию отношений внутри полиэтничных регионов и на формирование культуры толерантности в социальных группах различных возрастных категорий.

Примерной основной образовательной программой дошкольного образования (ООП ДО), одобренной решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию 20 мая 2015 года, раскрывает перед нами целевые ориентиры на этапе завершения детьми освоения программы, описывает направления образовательной в соответствии с направлениями развития ребёнка, представленными пятью образовательными областями (социально-коммуникативное, познавательное, речевое, художественно-эстетическое, физическое развитие). Раскрывает пути взаимодействия взрослых с детьми, педагогического коллектива с семьями дошкольников, психолого-педагогические условия, обеспечивающие развитие ребёнка, организацию развивающей предметно-пространственной среды, а также перечень нормативных и нормативно-методических документов. Методическими рекомендациями для дошкольных образовательных организаций по составлению основной образовательной программы дошкольного образования на основе ФГОС дошкольного образования и примерной ООП ДО предложены: методологические и нормативно-правовые основы разработки основной образовательной программы дошкольной организации и уровни интеграции в дошкольном образовании; функции основной образовательной программы и особенности планирования образовательной деятельности в дошкольном образовании в соответствии с принципами интеграции образовательного процесса и требованиями ФГОС; характеристика существующих видов программ дошкольного образования как основ для формирования примерных и основных образовательных программ дошкольных организаций; рекомендации по разработке основных и примерных образовательных программ с учетом требований к их качеству в соответствии с методологией образовательного стандарта; основные характеристики проектной технологии как средства разработки и освоения основной образовательной программы дошкольной организации; алгоритм (примерная форма) планирования образовательной деятельности в дошкольном образовании на основе проектной технологии; анализ соответствия работы детского сада (результатов, образовательного процесса и условий) требованиям, содержащимся в стандарте. Рекомендации по использованию опыта работы накопленного дошкольной

образовательной организацией; поиск и выбор примерных основных образовательных программ, с учетом которых будет разрабатываться собственная образовательная программа; примерный перечень тем для построения образовательного процесса в течение года с учетом возраста дошкольников (младший, средний и старший) и требований к качеству основных образовательных программ дошкольных организаций; разработка части ООП, формируемой участниками образовательных отношений, на основе отбора парциальных программ; обоснование отбора тем с учетом их социокультурной значимости, мотивирующей направленности, доступности и перечня новшеств, которые нужно будет освоить в образовательной организации и при переходе на работу по новой программе, соответствующей требованиям ФГОС; рекомендации по использованию примерного перечня тем при построении образовательного процесса и определению перечня проектов освоения ООП; управление реализацией первоочередных проектов реализации ООП и введения ФГОС; анализ результатов реализации первоочередных проектов и разработка плана последующих действий по реализации ООП и введению ФГОС.

Библиографический список

1. Болотов, В.А., Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе/ В.А. Болотов, В.В. Сериков//Педагогика.- 2003.-№ 10.- С. 20-28.
2. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013 - 2020 годы (утверждена постановлением Правительства Российской Федерации от 15 апреля 2014 г. N 295).
3. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании: авторская версия.- М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.- 19 с.
4. Комментарии к ФГОС дошкольного образования / Письмо Минобрнауки России от 28.02.2014 N 08-249.
5. Концепция дошкольного воспитания (одобрена решением коллегии Гособразования СССР 16.06.1989 N 7/1).
6. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 31.12.2014).
7. Никитина, Е. Ю. Теория и методика формирования умений речевого этикета младшего школьника / Никитина Е. Ю., Зырянова Е. А.: моногр. - М.: БАЛЛАС, 2011. - 230 с.
8. Стратегия модернизации содержания общего образования: материалы для разработки документов по обновлению общего образования. - М.: ООО Мир книги, 2001. - 66 с.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) / Утвержден Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации № 1155 от 17 октября 2013 г (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 14 ноября 2013 г., регистрационный № 30384).

Васильева В.С.

Педагогические закономерности и принципы концепции развития коммуникативной компетенции педагогов ДОО

Раскрываются закономерности и принципы педагогической концепции развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций. Исследуются ключевые положения концепции, составляющие ее теоретическую базу.

Ключевые слова: концепция, закономерности, педагогические принципы, коммуникативная компетенция, педагоги дошкольных образовательных организаций, методическая деятельность, педагогическая модель.

Приступая к разработке содержания научной теории развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольного образования, важно определить ее ключевые положения (фундаментальные законы, допущения, аксиомы, постулаты и т.п.), составляющие базовую теоретическую основу. Любые изменения теории являются движущей силой трансформации всей структуры концепции и общей информационно-картинной. Следовательно, раскрывая содержание педагогической концепции, особое внимание важно уделить обоснованию ее фактического наполнения. Для объяснения сущности развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций и обеспечения возможности теоретико-логического вывода всех положений данной педагогической концепции, мы считаем необходимым выделить и рассмотреть систему закономерностей и советующих им принципов, которая позволяет решить комплекс методологических задач, а именно:

- позволяет отразить основополагающие внутренние свойства коммуникативной компетенции;
- раскрывает возможность установить взаимообуславливающие факторы, влияющие на развитие коммуникативной компетенции и ее дальнейшее совершенствование;
- устанавливает связь теории с практикой развития коммуникативной компетенции педагогов в системе методической работы дошкольной образовательной организации.

Закономерностями являются определенные связи различных компонентов повышения коммуникативной компетенции педагогов ДОО, реализация которых помогает достичь наибольших успехов.

Анализ различных подходов показал, что в современной науке сложилось традиционное понимание закономерности как «объективно существующей, повторяющейся, существенной связи явлений общественной жизни или этапов

исторического развития» [5]. Исходя из этого, можно предположить, что для отражения объективной педагогической реальности наиболее целесообразно рассмотреть вопрос выделения именно закономерностей, которые являются результатом совокупного действия множества законов и отражают многие связи и отношения.

Методологическое значение закономерности состоит в том, что она репрезентирует научное знание в предельно концентрированном виде. Являясь базовым компонентом концепции и формируя ее теоритический контекст, закономерность формулируется в соответствии с принятой терминологией, опирается на базисные теоретические положения, в ходе практического применения требует использования всех научных знаний об изучаемом феномене, полученных в процессе работы над разрабатываемой педагогической концепцией.

Анализ основополагающих научных исследований (Л. Н. Аксенова, О.Ю. Афанасьева, И.И. Барахович, А.С. Белкин, Е.Ю.Никитина) позволяет сделать вывод о том, что ученые рассматривают самые разнообразные механизмы фиксации закономерных связей: исходя из теоретико-методологических подходов исследования, с учетом движущих сил исследуемого процесса, т.е. основных внутренних противоречий, процессуальных особенностей исследуемого феномена, детерминирующих его факторов, атрибутивных характеристик, возможностей повышения эффективности функционирования анализируемого явления и др. Чтобы выявить закономерности развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций, нам важно учесть ряд моментов: 1) закономерность – явление объективно существующее, но ее выявление связано с взглядом автора на основные аспекты и пути решения проблемы; 2) закономерность должна раскрывать взаимодействие и движение исследуемого явления как «самодвижение»; фиксировать качественную устойчивость и повторяемость явления не только в коротком, но и длительном периоде времени; выражать существенные признаки явления и его структуры в четко оформленных выражениях, в определениях и понятиях.

Концепция развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций в системе методической работы представляет собой сложную, целенаправленную, динамическую систему фундаментальных знаний о феномене коммуникации личности в системе дошкольного образования, полно и всесторонне раскрывающих ее сущность, содержание, особенности, а также технологию оперирования с ним в условиях современного дошкольного образования.

Следовательно, центральной составляющей педагогической концепции являются закономерности и принципы исследуемого педагогического феномена, позволяющие объяснить сущность развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций и обеспечить возможность теоретико – логического вывода всех положений педагогической концепции. Закономерность – это объективно существующая, повторяющаяся, существенная связь явлений общественной жизни или «этапов исторического развития» [4, 5].

Закономерность является результатом взаимодействия множества законов и отражает многие связи и отношения. В тоже время закон выражает определенную связь и отношение.

Исходя из имеющихся в науке данных, с нашей точки зрения важно понимать, что выявленные в результате использования тех или иных приемов закономерности, важно систематизировать.

Комплексно-системное исследование закономерностей развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций в системе методической работы – это выявление взаимосвязей и взаимообусловленностей этого процесса:

1. Развитие коммуникативной компетенции базируется на выявлении адекватного представления о профессии и социально-практической значимости профессионально важных качеств как системы, определяющих данную компетенцию. Это опосредованно определяет самооценку и саморефлексию педагогом развивающейся в процессе профессиональной деятельности коммуникативной компетенции.
2. Развитие коммуникативной компетенции рассматривается не как объект передачи определенной информации, к которому приложен комплекс действий, а как объект понимания и усвоения, проявляемый в возможности активизации знаний, умений, навыков, личностных качеств и поведенческих отношений, настроенных на условия конкретной ситуации взаимодействия и готовность их проявлять в действии, что определяет наличие компетенции.
3. Развитие коммуникативной компетенции базируется на активности педагога в обучении и неразрывно связано с системно-целостной мотивацией, объединяющей познавательные потребности, интересы, увлечения, эмоции, установки и идеалы каждого педагога, а также стремление познать самого себя и другого в общении, принять разнообразные варианты проявления окружающих, уметь трансформировать ситуацию.
4. Коммуникативная компетенция позволяет педагогу дошкольной образовательной организации овладевать языком общения осознанно, что предполагает осмысление педагогом языкового материала в единстве его функций, языковых средств общения, в единстве их форм и содержания.
5. Развитие коммуникативной компетенции имеет коммуникативную направленность, что предполагает использование языка как средства общения, достижение педагогами дошкольных образовательных организаций определённого уровня педагогического общения.
6. Процесс развития коммуникативной компетенции осуществляется на основе создания конкретной педагогической модели с заданным объемом знаний, умений, навыков, способов деятельности, относящихся к коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций.
7. Развитие коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций представляет собой непрерывный процесс

функционирования целостной методической системы, базирующейся на динамике поэтапно-модульного расширения объема приобретённых коммуникативных знаний, умений и навыков.

8. Эффективность процесса развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций зависит от создания и внедрения методической системы, интегрирующей разнообразные возможности коммуникативной деятельности.

Логическим продолжением разработки концепции развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций является выделение соответствующих принципов как важнейшей, базовой составляющей теоретического знания. Принцип - это то, чем обязательно следует руководствоваться активно действующему субъекту в его деятельности.

Анализ методологических исследований показал, что принципы - это основное, исходное положение какой-нибудь теории, учения, мировоззрения, теоретической программы (С. И. Ожегов); основное, исходное положение какой-нибудь теории, учения, мировоззрения, теоретической программы (Ефремова Т.Ф.); убеждение, взгляд на вещи (С.И.Ожегов).

Принципы, всегда отражают зависимости между объективными закономерностями учебного процесса и целями, которые стоят в обучении. Другими словами, это методическое выражение позитивных законов и закономерностей, знание о целях, сущности, содержании, структуре обучения (образования), выраженное в форме, позволяющей использовать их в качестве регулятивных норм педагогической практики. Наше понимание категории «принцип» основывается на исследованиях В.И. Загвязинского и его последователей, с точки зрения которых теоретическое понимание сущности принципа заключается в том, что это ориентир, рекомендация о способах движения от достигнутого к перспективному, о способах достижения меры, единства, гармонии в сочетании каких-либо противоположных Сторон, начал с тенденцией педагогического процесса [5].

Анализ целостной картины современных подходов к разработке педагогической концепции позволил нам определить принципы развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций, логично выделяющихся с учетом из закономерностей разработки выше обозначенной концепции.

Проанализируем каждую закономерность и соответствующие ей принципы.

Развитие коммуникативной компетенции базируется на выявлении адекватного представления о профессии и социально-практической значимости профессионально важных качеств как системы, определяющих данную компетенцию. Это опосредованно определяет самооценку и саморефлексию педагогом развивающейся в процессе профессиональной деятельности коммуникативной компетенции (Принцип полисубъектности; Принцип разностороннего развития личности; Принцип эмпатии).

Принцип полисубъектности вытекает из понимания того, что сущность человека значительно богаче, разностороннее и сложнее, чем его деятельность. В современных условиях процесс коммуникативного образования личности имеет полисубъектный, многомерно-деятельностный характер. Педагог дошкольного образования включен в различные виды социальной, информационной, коммуникативной активности, в содержании которых присутствуют разные, нередко противоречивые ценности и мировоззренческие установки. Деятельность различных субъектов коммуникации должна быть по возможности согласована с целями, задачами и ценностями развития и воспитания детей дошкольного возраста.

Принцип полисубъектности раскрывает условия, закономерности и принципы взаимодействия субъектов образовательной среды, рассматривая это взаимодействие в рамках развивающейся системы. Немаловажным фактором является и включение педагогов в систему общения, когда «один будет видеть в себе другого», так как потребности сегодняшних педагогов влияют на преобразования завтрашнего дня [6]. Реализация принципа полисубъектности во взаимодействии всех участников педагогического процесса в ДОО отражает современные подходы к развитию коммуникативной компетенции педагогов и является проявлением новой образовательной парадигмы, характеризующейся развитием творческого, личностно-ориентированного подхода к определению содержания методической деятельности в ДОО.

Принцип разностороннего развития личности определяет идеал обучения, воспитания, развития, присущий гуманистическим педагогическим концепциям. При этом разносторонне развитый человек характеризуется как талантливый и всесторонне образованный человек, способный к универсальной деятельности.

Концепция модернизации российского образования ставит задачу достижения нового, современного качества дошкольного образования, связанного с созданием условий для развития личности ребенка, способной всесторонне реализовать себя как часть социума. В связи с этим предполагается новое содержание профессионально-педагогической деятельности педагогов дошкольных образовательных организаций (ДОО), их готовность к новому уровню межличностного взаимодействия, востребованного новой образовательной ситуацией.

Разностороннее развитие личности предполагает формирование разнообразных способностей и интересов, соответствующих различным сферам человеческой жизнедеятельности, что, разумеется, не исключает выделение личностью чего-либо одного, наиболее значимого для себя и означает, что личность успешно участвует не только в одной узкоспециализированной деятельности, но ей доступны разные сферы деятельности.

Всесторонне развитая личность педагога может быть сформирована только при условии развития его профессионально-педагогической культуры, являющейся важным структурным компонентом его коммуникативной компетенции. Профессионально-педагогическая культура воспитателя дошкольного образовательного учреждения - интегральное качество личности, представленное

единством ценностного, когнитивного, инновационно-технологического, личностно-творческого компонентов, обеспечивающих в своем взаимодействии продуктивную педагогическую деятельность и творческую самореализацию воспитателя дошкольного образовательного учреждения.

Реализация принципа всестороннего развития личности в процессе развития коммуникативной компетенции педагогов ДОО включает в себя понимание того что педагог осознает важность уровня своего профессионализма, способность создавать в педагогическом процессе качественно новые материальные и духовные ценности.

Принцип эмпатии. В рассматриваемой нами концепции развития коммуникативной компетенции педагога ДОО эмпатия выступает как социально-практически значимая единица профессионально важных качеств. Это обусловлено тем, что именно феномен эмпатии личности педагога дошкольного образования тесно связан с такими методологическими категориями как: взаимодействие, взаимопонимание и межличностное восприятие.

Эмпатия – это одно из важных профессионально значимых личностных качеств педагога дошкольного образования. Оно обеспечивается процессом внутренней настроенности педагога на позицию партнера по общению. Основываясь на важности эмпатических переживаний в процессе развития коммуникативной компетенции, педагогу важно научиться принимать ребенка таким, каков он есть, с его мыслями и желаниями, его эмоциями и поведенческими реакциями, с его чувствами и переживаниями.

Реализация принципа эмпатии включает в себя понимание того, что эмпатийное поведение выступает мерой социально-практической значимости профессионально важных качеств как системы, определяющих коммуникативную компетенцию.

Развитие коммуникативной компетенции рассматривается не как объект передачи определенной информации, к которому приложен комплекс действий, а как объект понимания и усвоения, проявляемый в возможности активизации знаний, умений, навыков, личностных качеств и поведенческих отношений, настроенных на условия конкретной ситуации взаимодействия и готовность их проявлять в действии, что определяет наличие компетенции (Принцип адаптивности; Принцип коммуникативного партнерства и сотрудничества; Принцип субъектности)

Реализация **принципа адаптивности** в разработке концепции развития коммуникативной компетенции педагогов ДОО предполагает рассмотрение такого понятия как «адаптивность» с точки зрения способности человека адаптироваться к изменчивым обстоятельствам. Адаптивность выражает коммуникативные качества человека, благодаря которым индивид способен менять направление своих действий, взаимоотношений и всю свою деятельность согласно возникающим особенностям взаимодействия и условиям их решения.

Адаптивность осуществляется на трех уровнях - биологическом, социальном и психологическом. На биологическом уровне адаптивность – это способность человека поддерживать свою форму в необходимых пределах для нормальной

жизнедеятельности организма при изменении условий мира. Психологическая адаптивность обеспечивает стабильную функциональность всех мозговых структур при влиянии внешних психологических факторов. Адаптивность на социальном уровне выражает приспособление к окружающей среде посредством умения анализировать социальную обстановку, возникающие социальные ситуации, осознания собственных возможностей в сложившихся обстоятельствах, а также умения приспособливаться к основным целям и задачам деятельности, способность к самообслуживанию, адекватные связи с окружающими.

В нашем исследовании под реализацией принципа адаптивности мы будем понимать не только как создание условий для расширения способностей педагогов ДОО к существующем, возникающим, постоянно меняющимся коммуникативным условиям за счет присвоения норм и соответствующих ценностей, но и с другой стороны, внедрение современной системы адаптивного образования, предполагающего разработку и внедрение такого содержания методической деятельности, которое будет сориентировано на формирование комплекса способностей, необходимых для того, чтобы педагог мог комфортно жить и эффективно действовать в новых для него коммуникативных условиях. Данное положение коррелирует с основополагающей теорией о том, что одна из важных задач профессионального образования - поддержание профессиональной и иной компетентности работника на уровне динамично изменяющихся требований трудовой ситуации.

Применение принципа **коммуникативного партнерства и сотрудничества** в процессе развития коммуникативной компетенции педагогов ДОО способствует повышению уровня осмысления материала, появлению нестандартных решений коммуникативных задач, позитивному отношению к окружающим, готовность повышать уровень коммуникативной компетенции.

Предполагается организация совместной деятельности на основе межсубъектных связей, диалогичности взаимодействия и приоритета толерантности, эмпатии и доверия в межличностных отношениях, развитие отношений доверия, взаимопомощи, взаимной ответственности всех участников образовательного процесса, а также уважения, доверия к личности педагога, с предоставлением ему возможности для проявления инициативы, самостоятельности, и индивидуальной ответственности за результат.

Процесс развития коммуникативной компетенции педагогов ДОО на основе принципа коммуникативного партнёрства и сотрудничества способствует: а) повышению уровня осмысления методического материала; б) росту числа нестандартных решений коммуникативных задач; в) позитивному отношению к изучаемому методическому материалу; г) готовности повышать уровень профессиональной компетентности педагогических работников.

При рассмотрении вопросов развития коммуникативной компетенции педагогов ДОО за основу важно принять **принцип субъектности**, который является источником андрагогической работы в целом. Именно в субъектном развитии человек

обретает собственную индивидуальность и способность к самореализации духовного и интеллектуального потенциала.

В соответствии с принципом субъектности, человек рассматривается как субъект, т.е. индивидуум, формирующий собственное жизненное пространство. Таким образом, наиболее важными и конструктивными качествами людей реализации данного принципа являются их рациональность и интеллект, а следовательно, способность к умственному познанию самих себя и окружающего мира, а также свобода в принятии самостоятельных решений и выборе ценностей.

Применяя принцип субъектности к педагогу в процессе развития коммуникативной компетенции в системе методической работы в ДОО, необходимо подчеркнуть, что педагог (взрослый) воспринимается как лицо, отвечающее за себя, как субъект собственной производительной деятельности, как лицо, принимающее решения о своих планах и преодолевающее любые трудности, которые могут возникнуть в процессе их осуществления, и только он сам отвечает перед обществом за свои поступки. Взрослый период жизни человека определенно связан с процессом обучения и, характеризуясь определенным психическим и физическим состоянием, способствует или даже создает необходимые условия для усвоения элементов информации, имеющих в жизни решающее значение [13]. Таким образом, педагог дошкольного образования как субъект профессиональной деятельности – это педагог, способный не только освоить деятельность, но и творчески ее преобразовать, а также самореализоваться в ней.

Развитие коммуникативной компетенции базируется на активности педагога в обучении и неразрывно связано с системно-целостной мотивацией, объединяющей познавательные потребности, интересы, увлечения, эмоции, установки и идеалы каждого педагога, а также стремление познать самого себя и другого в общении, принять разнообразные варианты проявления окружающих, уметь трансформировать ситуацию (Синергетический принцип; Принцип фасилитации; Принцип актуализации витагенного опыта).

Синергетический принцип формирования коммуникативной компетенции педагогов ДОО основывается на признании субъективности человеческого знания и интересов личности, являющихся внутренним потенциалом саморазвития и самоорганизации личности. Мера способности человека к саморазвитию – важнейший признак его культуры.

Основанием для выделения принципов методической работы в ДОО в системе развития коммуникативной компетенции педагогов служит методология синергетики, которая позволяет проектировать не конечное состояние системы, а развитие системы к этому состоянию.

Согласно синергетической идее главная форма бытия не ставшее, а становящееся, не покой, а движение, не завершённые, а вечные, устойчиво-целостные формы, а переходные, промежуточные, временные основания.

Реализация синергетического принципа в концепции развития коммуникативной компетенции педагогов в системе методической работы в ДОО

основывается на признании субъективности человеческого знания и интересов личности, являющихся имманентным потенциалом саморазвития и самоорганизации личности. При этом условиями (правилами) реализации синергетического принципа в разрабатываемой нами концепции является: видение в развитии коммуникативной компетенции необходимого источника саморазвития личности, способного трансформироваться в личностные качества субъектов педагогического процесса; уважение права участников педагогического процесса на свою альтернативную позицию в развитии коммуникативной компетенции в процессе методической деятельности в ДОО; утверждение во взаимоотношениях «преподаватель-слушатель» фасилитаторских отношений, что позволит субъектам педагогического процесса совершенствовать свои личностные качества, делая «очередной шаг к своей самости» [2]; сохранение связи с другими принципами развития коммуникативной компетенции педагогов в системе методической работы ДОО.

Включение **принципа фасилитации** в разработку концепции развития коммуникативной компетенции педагогов ДОО становится актуальным и необходимым, что обусловлено созданием новой ситуации в образовании, обусловленной рядом объективных и субъективных факторов.

Фасилитация является ключевым понятием недирективной, клиент- или человекоцентрированной (person-centered) психотерапии, разработанной основоположником человекоцентрированного подхода (person-centered approach), американским психологом К. Роджерсом [11].

Для нашего исследования важно выделение особой функции педагогического взаимодействия - фасилитационной. При этом фасилитация будет рассматриваться как феномен межличностного общения, усиливающий продуктивность обучения и воспитания субъектов образовательного процесса за счет их особого стиля общения и личности педагога. Применение принципа фасилитации в развитии коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных учреждений позволяет проводить глубокую работу, направленную на личностное развитие: формирование веры в изначальную, конструктивную и творческую мудрость человека как ценность, развитие искренности и открытости, создание условий для самоактуализации личности, для самореализации в достижении акме, в овладении новыми ценностями, осознании значимости учения, основанного на особенностях межличностных отношений, перестройки личностных установок обучающихся в процессе межличностного взаимодействия.

Принцип актуализации витагенного опыта. В современной системе образования сложилась потребность в переходе от традиционной логики трансляции знаний в готовом виде, к активному приобретению, осознанию и творческому восприятию и принятию знаний. При разработке новой стратегии методической работы стало очевидно, что далеко не все предлагаемые знания активно усваиваются педагогами, ставшими субъектами обучения. Они готовы самостоятельно принимать и усваивать только те знания, в которых видят личностный смысл, которые представляют для них практическую ценность, которые выступают как средство

достижения жизненных целей. В таком обучении необходимо учитывать знания, полученные вне специально организованного обучения. Ведь эти знания уже прошли «проверку» в сознании педагога на содержание личностного смысла и практической ценности. Такие знания составляют витагенный опыт личности.

В процессе методической работы, направленной на развитие коммуникативной компетенции педагогов ДОО важно учитывать, что витагенный опыт каждого педагога в целом неповторим и неповторим. Субъект витагенного опыта никогда и никем не может быть заменен. В витагенном опыте запечатлен уникальный процесс развития каждой личности. С одной стороны витагенный опыт выступает как анализ пережитого, а с другой стороны, - как средство прогнозирования и достижения желанного будущего. Витагенный опыт накапливается во времени. Опора на витагенный опыт личности есть главный путь превращения имеющихся знаний в фактор преобразующий действительность, в ценность, в способ актуализации знаний в образовательном и жизненном пространстве. Следовательно, важной предпосылкой для применения витагенного опыта в методической работе в ДОО является учет и использование тех представлений, знаний, которые приобретены педагогами вне специально организованного обучения. Надо отметить, что витагенный опыт является необходимой формой развития личности. Он способствует приобретению умений понимать и оценивать себя и других, свои силы и способности, их пределы. Витагенный опыт позволяет развивать педагогическое сознание, направленное на формирование специальных знаний, умений, навыков [3].

Принцип актуализации витагенного опыта в развитии коммуникативной компетенции педагогов ДОО предполагает опору на жизненный опыт личности, построенную на актуализации (востребовании, преобразовании) информации, отражающей витагенный опыт личности: находящейся в области его долговременной памяти и с последующим использованием ее в образовательных целях, которую человек использует в новых для него условиях.

Коммуникативная компетенция позволяет педагогу дошкольной образовательной организации овладеть языком общения осознанно, что предполагает осмысление педагогом языкового материала в единстве его функций, языковых средств общения, в единстве их форм и содержания (Принцип соблюдения языковых и конвенциональных норм речевого поведения коммуникантов; Принцип диалогичности; Принцип эмерджентности).

Реализация принципа **соблюдения языковых и конвенциональных норм речевого поведения коммуникантов** в процессе развития коммуникативной компетенции педагогов ДОО ставит перед нами задачу изучения термина «речевое поведение», который обозначает всю совокупность речевых действий и их форм, рассматриваемых, прежде всего, в социально-коммуникативном аспекте, это речевые действия, с необходимостью совершаемые человеком в общении [7].

Вступая в общение в социальной сфере, мы неизбежно оказываемся в определенных рамках социальных и коммуникативных ролей, вне которых

профессиональная коммуникация невозможна. Социальная роль - это определенное положение, которое занимает индивид в системе социальных отношений, это нормативный, одобряемый обществом образец поведения, который соответствует конкретной ситуации общения и социальной позиции говорящего. Конвенциональные нормы речевого общения – это нормы социально приемлемого поведения, которые не всегда соответствуют общепринятым этикетным нормам, нередко вступающим в противоречие с интенциями говорящих и условиями общения.

Для нашего исследования важными являются так называемые "этические конвенции", или нормы конвенционального общения. К ним относятся следующие коммуникативные максимы, сформулированные Дж. Личем: позитивные отношения, формулирующие принцип дружелюбия как отказа от враждебных намерений и обязывающие к демонстрации дружелюбных намерений в процессе общения; взаимность, как обязательная конвенциональная реакция на приветствие, поздравление, комплимент; психологическая поддержка говорящего, предполагающая экспликацию проблем собеседника, стремление помочь, утешить, посочувствовать; скромность, которая выражается в преуменьшении заслуг в ответ на благодарность, похвалу, комплимент; экспликация эмоционального отношения к эмоциональной солидарности в соответствии с конвенциональными ожиданиями говорящего [1].

Принцип диалогичности является, по нашему мнению, одним из ведущих в развитии коммуникативной компетенции педагогов ДОО. Он предполагает установление субъект-субъектных отношений в коммуникативном процессе в целом. Взаимодействие педагогов с воспитанниками, их родителями, коллегами, администрацией учреждения будет эффективным только при наличии соблюдения принципа диалогичности. Кроме того, принцип диалогичности подразумевает равенство позиций сторон, уважение и доверие к партнёру. Реализация этого принципа подразумевает создание коммуникативной среды, обеспечивающей субъектно-смысловое общение, рефлекссию, саморазвитие каждой личности. Доминирующая позиция принципа диалогичности в процессе развития коммуникативной компетенции обосновывается тем, что диалог является сложным, полифункциональным, психофизиологическим феноменом, реализующимся как на уровне психофизических, так и на уровне социальных отношений между людьми.

Реализация принципа диалогичности в процессе развития коммуникативной компетенции педагогов ДОО представляет собой формирование личности профессионала – носителя диалогической культуры. Педагог такого уровня: заинтересован в личностном развитии ребенка и самого себя; принимает множественность субъективных реальностей (точек зрения, ценностей); умеет слушать ребенка и адекватно его воспринимать; не ограничивает личностную свободу ребенка; организует условия для саморазвития личности ребенка; умеет сотрудничать с ним; готов к пересмотру своих ценностей; стремится к конгруэнтному (естественному) поведению; владеет педагогической рефлексией и постоянно

совершенствует свое мастерство; заинтересован в развитии дошкольной организации и умеет работать «в команде» педагогов (воспитателей).

Понимание **принципа эмерджентности** состоит в том, что при объединении подсистем в систему появляются принципиально новые свойства, присущие системе более высокого ранга организации, которые невозможно описать исходя из свойств подсистем. Такие качественно новые свойства называются *эмерджентные*, а их появление в системах более высокого ранга называется *принципом эмерджентности*.

«Эмерджентность – особенность систем, состоящая в том, что свойство системы не сводится к совокупности свойств частей, из которых она состоит и не выводится из них» [8].

Рассматривая основные уровни развития коммуникативной компетенции педагогов ДОО важно учитывать сложную иерархию последовательности и своеобразия ее развития, которая дает удобную основу для подразделения и изучения сложных ситуаций или широких градиентов. Каждый уровень иерархии взаимосвязан с другими, и нельзя найти резких границ или разрывов в функциональном смысле при переходе с одного уровня на другой. Важное следствие иерархической организации состоит в том, что по мере объединения компонентов, или подмножеств, в более крупные функциональные единицы, у этих новых единиц возникают новые свойства, отсутствующие на предыдущем уровне. Всякое расширение коммуникативной компетенции является эмерджентным – образующиеся в процессе дифференциации новые коммуникативные элементы обогащают исходное целое, придавая ему новые свойства, отсутствовавшие первоначально

Соответственно, включение принципа эмерджентности в разработку концепции развития коммуникативной компетенции педагогов ДОО включает в себя осмысление педагогами языкового материала в единстве его функций, языковых средств общения, в единстве его форм и содержания. Чем больше элементов в системе, тем большую долю от всей содержащейся в ней информации составляет системная информация, содержащаяся не в элементах, а в подсистемах различной сложности и уровней иерархии. Исходя из этого можно говорить о том, что включение большего элементов системы языкового общения является базовым условием появления коммуникативных качеств, присущих системе в целом, но несвойственных ни одному из ее элементов в отдельности.

Развитие коммуникативной компетенции имеет коммуникативную направленность, что предполагает использование языка как средства общения, достижение педагогами дошкольных образовательных организаций определённого уровня педагогического общения (Принцип языковой толерантности; Принцип лингвокультурности; Принцип поликультурности).

Современные исследования позволяют представить широкий спектр возможностей включения **принципа языковой толерантности** в разработку концепции развития коммуникативной компетенции педагогов ДОО.

Языковая толерантность – это толерантность, обращенная в язык, толерантность во всем многообразии ее лингвистических проявлений. Это совокупность вербальных и невербальных средств общения, которые индивид использует при взаимодействии с человеком или группой людей, так или иначе отличающихся от него. Она принимает во внимание не только социально-психологические характеристики адресата сообщения (его убеждения, ценности и поведение), но и его биологические особенности (пол, возраст, принадлежность к определенному отнесу и т.д.). Кроме этого, она предполагает следование адресатом сообщения определенным позитивным и созидательным моделям социального взаимодействия в процессе коммуникации.

Всесторонние исследования Ю. В. Южаковой, посвященные данной проблеме раскрывают языковую толерантность как продукт взаимодействия негативной или нейтральной интенции адресата и общего принципа толерантности (комплекс языковых и речеповеденческих норм, требующего отношения к «чужому» «как равно достойной личности») [12]. В нашем исследовании данное положение рассматривается и может быть применимо с точки зрения выделения активной социальной позиции педагога, его психологическая готовность к позитивному взаимодействию с людьми или группами иной возрастной, национальной, религиозной, социальной среды, иных взглядов, мировоззрений, стилей мышления и поведения.

Таким образом, в современных условиях повышения требований к уровню профессионализма педагогов ДОО, когда коммуникативная компетенция становится не просто необходимостью, а стилем жизни, изучение и учёт проблем языковой толерантности имеет теоретическую и практическую значимость в контексте использования языка как средства общения педагогами ДОО.

Принцип лингвокультурности. Значимым элементом современной теории межличностного взаимодействия является одна из наиболее активно развивающихся в последнее время областей знания – лингвокультурология.

Главной задачей этой науки является изучение и описание взаимоотношений языка и культуры, языка и этноса, языка и народного менталитета, она создана на основе «триады» - «язык, культура, человеческая личность» (Бенвенист Э.).

Лингвокультурология — это отрасль лингвистики, возникшая на стыке лингвистики и культурологии и исследующая проявления культуры народа, которые отразились и закрепились в языке. Мы придерживаемся мнения Е.О. Опариной, которая расширяя предметное поле лингвокультурологии рассматривает ее как гуманитарную дисциплину, изучающую воплощенную в живой национальный язык и проявляющуюся в языковых процессах материальную и духовную культуру. Многочисленные исследования позволяют сделать вывод, что именно лингвокультурология дает возможность установить и объяснить, каким образом осуществляется одна из фундаментальных функций языка – быть орудием создания, развития, хранения и трансляции культуры. Ее цель – изучение способов, которыми язык воплощает в своих единицах, хранит и транслирует культуру. Эта цель

конкретизируется в решении следующих вопросов: как культура участвует в образовании концептов; к какой части значения языкового знака прикрепляются «культурные смыслы»; осознаются ли эти смыслы говорящим и слушающим и как они влияют на речевые стратегии; существует ли культурно-языковая компетенция носителя языка, т.е. естественное владение не только процессами речеорождения и речевосприятия, но и владение установками культуры и т.д. [9].

Применяя принцип лингвокультурности при развитии коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций, возможно решать такие задачи, как развитие системы ценностей, или жизненных смыслов; формирование культурологического компонента, т.е. уровня освоения культуры как эффективного средства повышения интереса к языку; развитие личностного компонента, т.е. того индивидуального, глубинного, что есть в каждом человеке.

Принцип поликультурности отражает многообразие сущности культуры во всех аспектах ее функционально-морфологического описания, т. е. в освоении человеком системы когнитивных, ценностных и регулятивных смыслов в единстве материального и духовного компонента культуры, реализации собственного «Я», в приобщении к поликультурной картине мира. (Ромаева Н.Б.). Реализация данного принципа в концепции развития коммуникативной компетенции педагогов ДОО способствует развитию педагога как коммуникативно-развивающейся языковой личности через воспитание человека культуры, приверженного общечеловеческим ценностям, впитавшего в себя богатство культурного наследия прошлого своего народа, способного и готового осуществлять межличностное общение на основе сотрудничества его участников в достижении целей культурно-речевого взаимодействия.

Цели реализации принципа поликультурности в развитии коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций: оказывать поддержку и создавать условия для личностного роста педагога; формировать нормы и эталоны поликультурной коммуникации; развивать эмоциональную культуру общения; использовать определённую систему форм и методов для развития языка как средства общения, для достижения педагогами ДОО определенного уровня педагогической коммуникации.

Процесс развития коммуникативной компетенции осуществляется на основе создания конкретной педагогической модели с заданным объемом знаний, умений, навыков, способов деятельности, относящихся к коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций (Принцип вариативности; Принцип структурной полноты; Принцип циклического развития).

Принцип вариативности предполагает развитие вариативного поведения, мышления, взаимодействия, то есть понимание возможности различных вариантов решения задачи коммуникации, умение осуществлять систематический перебор вариантов, сравнивать их и находить оптимальный вариант в процессе взаимодействия.

Реализация принципа вариативности предполагает определенную позицию методиста (старшего воспитателя), обеспечивающую самореализацию каждого педагога в процессе развития коммуникативной компетенции педагогов. Для этого необходимо оснастить методические мероприятия специальными методическими и дидактическими материалами, чтобы предоставить всем педагогам возможность выбора типа, вида и формы задания в соответствии с их личностными предпочтениями, особенностями мышления, актуальными коммуникативными ситуациями. Вариативность также тесно связана и с технологией проведения не только методических мероприятий, но и всей методической работы в дошкольной организации в целом, предполагающей разнообразие видов работ, форм организации педагогов, гибкость и оперативность методиста в нестандартных ситуациях.

Рассматривая результат реализации принципа вариативности важно говорить о формировании такого свойства, как способность системы методической работы в ДОО предоставлять педагогам достаточно большое многообразие полноценных, качественно специфичных и привлекательных вариантов образовательных траекторий, спектр возможностей (осмысленного и адекватного запросам педагогов) выбора такой траектории, способствующей развитию коммуникативной компетенции.

Реализация **принципа структурной полноты** развития коммуникативной компетенции педагогов ДОО в системе методической работы обеспечивает исследование системы, которое начинается с ее общего обзора и затем детализируется, приобретая иерархическую структуру со все большим числом уровней. Структурная полнота создаваемой конкретной педагогической модели обеспечивается использованием для решения трудных коммуникативных проблем приема разбиения их на множество меньших независимых задач, легких для понимания и решения. Повышение понимание проблемы происходит за счет представления ее частей в виде иерархической структуры, следовательно, система может быть понята и построена по уровням, каждый из которых добавляет новые детали.

При реализации принципа структурной полноты в концепции создания конкретной педагогической модели развития коммуникативной компетенции педагогов ДОО важно учитывать следующие постулаты: абстрагирование – выделение существенных с некоторых позиций аспектов системы и представление проблемы в простом общем виде; формализация – необходимость строгого методического подхода к решению проблемы; концептуальная общность – следование единой философии на всех этапах жизненного цикла (структурный анализ – структурное проектирование – структурное программирование – структурное тестирование); полнота – контроль необходимых выполняемых системой функций; независимость данных – все компоненты модели должны быть проанализированы и спроектированы независимо от процессов их логической обработки, а также от их физической структуры и распределения; структурирование данных – все данные должны быть структурированы и иерархически организованы; открытость доступа – каждый пользователь (методист, педагог, все участники образовательного процесса)

может иметь доступ к информации, обеспечивающей реализацию педагогической модели развития коммуникативной компетенции. Разрабатываемая концепция должна соответствовать требованиям гибкости, надежности, эффективности и безопасности.

Принцип циклического развития. Закономерность циклического развития присуща всем процессам в природе и обществе. Динамика этих процессов характеризуется объективно обусловленной неравномерностью, сменой периодов сравнительно плавного эволюционного движения, скачками разной глубины, с переходом в качественно новое состояние. На общей динамике каждого из процессов, которой свойственны волнообразные колебания, отражаются результаты противоречивого взаимодействия эндогенных и экзогенных циклических колебаний процессов.

Принцип циклического развития отражает действие таких диалектических законов, как отрицание отрицания, единство и борьба противоположностей, которые реализуются как «спиралевидные процессы», сочетающие в себе цикличность, относительную повторяемость и поступательность.



Рис. 1. Структура цикла развития коммуникативной компетенции педагогов ДОО в системе методической работы

Принцип циклического развития (Рис. 1) в нашей концепции заключается в обеспечении непрерывности последовательно сменяющегося расширения объема знаний, умений, навыков, способов деятельности, формируемых у педагогов ДОО, относящихся к коммуникативной компетенции. Поэтому регулирование динамики развития любого процесса должно быть всесторонним, по возможности, более полно учитывать как взаимодействия внутренне присущих циклов разной продолжительности, глубины, масштабности, так и влияние на эту динамику

цикличности развития непосредственно примыкающих и сравнительно отдаленных процессов.

Развитие коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций представляет собой непрерывный процесс функционирования целостной методической системы, базирующейся на динамике поэтапно-модульного расширения объема приобретённых коммуникативных знаний, умений и навыков (Принцип непрерывности; Принцип рефлексивности)

Принцип непрерывности подразумевает непрерывное развитие педагогов в системе методической деятельности в ДОО. Принцип непрерывности является одним из приоритетных направлений современной педагогики, что обусловлено современным этапом политических, социально-экономических и культурологических изменений, которые происходят в системе образования в нашей стране. Концепция непрерывности исходит из активной роли самого субъекта в образовательном процессе и возможности его движения, как в вертикальном, так и горизонтальном направлениях.

Все это говорит о том, что образование должно быть ориентировано на опережающее обучение специалиста, на его широкие знания, должно быть непрерывным профессиональным образованием.

Следовательно, суть непрерывного развития коммуникативной компетенции педагогов ДОО в системе методической работы можно представить как всеохватывающее по полноте, индивидуализированное по времени, темпам и направленности. Непрерывное развитие коммуникативной компетенции – это развитие педагога как личности на протяжении жизненного пути.

Непрерывное совершенствование представляет собой основную конкурентную стратегию. Принцип непрерывного совершенствования заключается не только в постепенном изменении повседневного коммуникативного процесса, который проявляют сами педагоги. Проецируется постоянное постепенное поэтапно-модульное расширение объема коммуникативных знаний, умений и навыков, дающего возможность личности педагога соотносить свое актуальное состояние с характером ситуации, в первую очередь - в рамках профессиональной деятельности.

Принцип рефлексивности основан на сознательном отношении обучающегося к обучению, постоянном осмыслении всех основных параметров процесса обучения, своих действий, а главное – собственных изменений что, в свою очередь, является главной частью само мотивации.

Принцип рефлексивности предполагает, что специалист должен рассматривать самого себя, свои знания, ценностные ориентации и способности как важнейшие факторы эффективности профессионального воздействия [4]. Реализация принципа рефлексивности с точки зрения развития коммуникативной компетенции педагогов должна отвечать ряду условий: открытости сознания; внеоценочного рассмотрения информации; отстранения наблюдателя как субъекта рефлексии, вначале помещающего себя вне пределов привычного коммуникативного

пространства, чтобы потом вернуться в него на качественно ином уровне осмысления природы интересующего его объекта.

Эффективность процесса развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций зависит от создания и внедрения методической системы, интегрирующей разнообразные возможности коммуникативной деятельности (Принцип самоуправления; Принцип синкретичности; Принцип направленности обучения на решение задач профессиональной сферы)

Принцип самоуправления состоит в общей направленности образования на постоянное наращивание самообразовательных и самоуправляющих функций педагога ДОО, благодаря которым он становится активным, действующим субъектом развития коммуникативной компетенции, определяющим не только его содержание, но и собственную деятельность.

Принцип синкретичности отражает наличие истоков единства в выборе средств и методов воздействия в процессе профессионального образования. В практике методической деятельности в ДОО важно достаточно эффективно управлять процессом развития коммуникативной компетенции педагогов ДОО и на этой основе целенаправленно развивать соответствующие умения и навыки лишь в том случае, когда опора осуществляется не только на имеющиеся средства, методы и принципы, а привлекается все то, что находится в поле видимости, и порой даже то, что находится за пределами видимости. Под синкретичностью мы будем понимать комбинированное предъявление информации, включающее обоснованное соотношение ее различных форм с обеспечением вариантов решения вопроса.

Принцип направленности обучения на решение задач профессиональной сферы включает подготовку специалистов на основе выявления и рационального применения современных методов и средств обучения на различных этапах развития коммуникативной компетенции педагогов ДОО с учетом особенностей профессиональной деятельности, с целью формирования профессионально важных коммуникативных качеств, знаний и умений. При этом большую роль играет востребованность приобретенных педагогами знаний, умений, навыков в профессиональной деятельности. Важно обратить внимание на то, что результат обучения должен сохраняться в памяти, в умениях и навыках, достаточно основательно служить ему в последующей жизни.

Гарантировать продуктивные результаты (в прямом смысле создание образовательного продукта) может только такое обучение, которое строится как единство когнитивного, предметно-практического и личностного опыта обучаемого: знания осознаются как социальная и личностная ценность; знания хорошо осмыслены; знания достаточно отработаны в практической деятельности; знания приведены в систему, выведены на уровень субъективного опыта личности; знания включены в систему взглядов и убеждений.

Библиографический список

1. Азнабаева, Л.А. Принципы речевого поведения адресата в конвенциональном общении /Башк. Гос. ун-т. – Уфа, 2008. – 182 с.
2. Андреев, В. И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс. Кн.1. – Казань: Изд-во Казан. Ун-та, 2006. – 552 с.
3. Белкин, А. С. Витагенное образование в системе педагогического знания (витагенная концепция личности) /А. С. Белкин, Н. О. Вербицкая. //Педагогическое образование в России. - Выпуск№ 1/2007//Научная библиотека КиберЛенинка: <http://cyberleninka.ru/article/n/vitagennoe-obrazovanie-v-sisteme-pedagogicheskogo-znaniya-vitagennaya-kontseptsiya-lichnosti#ixzz4LxJSopOo>.
4. Дивногорцева, С.Ю. Теоретическая педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений в 2 частях, ч.1.[Текст]/ С. Ю. Дивногорцева – Изд-во: Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет: 2003. – 154 с.
5. Загвязинский, В. И. Практическая методология педагогического поиска / В. И. Загвязинский. – Тюмень: Изд-во ЗАО «Легион-Групп», 2005. – 74 с.
6. Казачкова, Т.Б. Феномен полисубъектного взаимодействия в системе постдипломного образования // Постдипломное образование: проблемы развития личности //70-летию Санкт-Петербургской Академии постдипломного педагогического образования посвящается //Материалы VIII международной научно-практической конференции кафедры педагогики и андрагогики. – СПб.,2009. – С. 52-54.
7. Колтунова М. В. Деловое общение. Нормы, риторика, этикет: учеб. пособие. – 2.-е изд., доп.-М.: Логос, 2005. – 312 с.
8. Лапыгин Ю.А. Теория организаций: Учебное пособие. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2007. – 311 с., с. 86.-12.
9. Маслова В. А. Лингвокультурология: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. — М., 2001. — С. 30.
10. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка [Текст] / С. И. Ожегов/ - Под ред. Скворцова Л. И. – Изд-во Оникс, 2010. – 736 с.
11. Роджерс К. Межличностные отношения в фасилитации учения / К.Роджерс. – Documents and Settings\user\ фасилитация\4.htm.
12. Южакова, Ю. В. Толерантность массово-информационного дискурса идеологической направленности: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Челябинск, 2007. – 26 с.
13. Szewczuk W., Psychologia człowieka dorosłego, Warszawa, 1968. С. 40 и далее; Turowski L., Andragogika ogólna. Warszawa, 1999. С. 22–27.

Педагогические возможности поликультурного, герменевтического и партисипативного подходов к формированию поликультурных умений детей старшего дошкольного возраста средствами иностранного языка

Статья посвящена интеграции поликультурного (общенаучный уровень), герменевтического (конкретно-научный уровень) и партисипативного (методико-технологический уровень) подходов к формированию поликультурных умений детей старшего дошкольного возраста средствами иностранного языка. Также в данной статье рассмотрены педагогические принципы, отражающие важнейшие закономерности процесса обучения иностранному языку детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: поликультурный подход, герменевтический подход, партисипативный подход, поликультурные умения, дети старшего дошкольного возраста, иностранный язык, педагогические принципы.

Актуальность исследования обусловлена современными тенденциями в дошкольном образовании, связанными с необходимостью осуществления поликультурного образования детей; недостаточной разработанностью теоретико-методических аспектов и методико-технологического аппарата формирования поликультурных умений детей старшего дошкольного возраста. Поликультурное образование как одна из ведущих тенденций современного общества предполагает приобщение ребенка к миру человеческих ценностей, которое направлено на формирование толерантности к иным культурам и на развитие способностей к межкультурной коммуникации.

Проблема обеспечения современного качественного дошкольного образования всегда являлась актуальной, что подтверждается законом «Об образовании в РФ», «Концепцией модернизации российского образования на период до 2020 г.», Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования, которые направлены на разработку и активное применение инновационных педагогических технологий, ориентированных на модернизацию дошкольного образования и как результат переход на новый качественный уровень.

Использование инновационных педагогических технологий благоприятно воздействует на процесс формирования у детей дошкольного возраста национального самосознания (воспитание любви к Родине) путем воспитания чувства толерантности по отношению к людям других национальностей и иным культурам, а именно: формирование поликультурных умений. В данном случае в рамках инновационных технологий обучение детей иностранному языку является эффективным средством приобщения детей к иной культуре (знакомство с обычаями, традициями, обрядами, особенностями быта, искусства родной и иноязычной культуры).

Дошкольное образование находится в состоянии непрерывного процесса самосовершенствования. Законодательные акты, нормативные документы, научно-исследовательские программы, представляющие собой социальный заказ, ориентируют дошкольное образование на поликультурность, которая проявляется через уважение к людям разных национальностей и иным культурам. Педагогический процесс направлен на формирование разносторонне развитого ребенка и на сохранение и укрепление здоровья ребенка: применяются парциальные программы развития, которые сочетают разные стороны педагогического процесса и ориентированы на соблюдение принципа комплексности, также вводятся дополнительные занятия для детей: иностранный язык, компьютерное обучение, леготехнология, робототехника, хореография и т.д.

Востребованность обучения детей дошкольного возраста иностранному языку определяется желанием родителей повысить уровень языковой подготовки детей, благотворно влияющий на развитие родной речи.

Процесс обучения иностранному языку является процессом приобретения знаний, т.е. образовательным процессом, являющимся альтернативным, дополнительным, не входящим в составную часть официального дошкольного образования. Для решения проблемы управления образовательным процессом в научной литературе разработаны и применяются теоретико-методические подходы разных уровней.

Основополагающим для исследования и получения результатов рассматриваемой проблемы является выбор теоретико-методической основы, которая отражает определенный подход к познанию. Первостепенной задачей стало изучение проблемы формирования поликультурных умений детей старшего дошкольного возраста с точки зрения различных теоретико-методических подходов.

По своему определению термин «подход» является полисемичным и может рассматриваться как:

а) мировоззренческая категория, отражающая социальные установки субъектов обучения как носителей общественного сознания;

б) глобальная и системная организация и самоорганизация образовательного процесса, включающая все его компоненты и, в первую очередь, самих субъектов педагогического взаимодействия – преподавателя и студента;

в) принципиальная методологическая ориентация исследования как точка зрения, с которой рассматривается объект изучения (способ определения объекта);

г) совокупность принципов, которые определяют общую цель и стратегию соответствующей деятельности, независимо от того, является ли она теоретической или практической;

д) базовая ценностная ориентация педагога, определяющая его позицию во взаимодействии с обучаемым и коллективом.

Анализ научной литературы позволяет утверждать, что подход – это теоретико-методическая основа исследования изучаемого процесса, выражающаяся в особых закономерностях и определенных особенностях [4;130].

На основе философской, педагогической и психологической литературы проанализированы подходы различных уровней, что позволило выделить поликультурный (общенаучный уровень), герменевтический (конкретно-научный уровень) и партисипативный (методико-технологический уровень) подходы. Интеграция данных подходов является основой формирования поликультурных умений детей старшего дошкольного возраста, с их помощью обеспечивается методологическая многоуровневость и иерархический характер за счёт структурной взаимосвязи и концептуального единства.

Поликультурный подход (Дж. Бэнкс, К. Грант, О.В. Гукаленко, Н.В. Кузьмина, И.Ю. Макурина, Л.Л. Супрунова и др.) обеспечивает создание воспитывающей поликультурной среды за счёт наполнения её ценностями общечеловеческой, национальной и индивидуальной культуры, которая включает ребёнка в активный процесс её познания и созидания путём диалогового общения, сотрудничества и самореализации сущностных сил и способностей личности в её культурной идентификации.

Реализация поликультурного подхода осуществляется через ознакомление детей дошкольного возраста с культурным многообразием на основе родного края, что способствует формированию у детей позитивного отношения к иной культуре при сохранении позитивного восприятия собственной культуры.

Основной задачей поликультурного подхода выступает изучение общечеловеческих ценностей мировой культуры, что позволяет ребёнку лучше понять собственную культуру в тесной взаимосвязи с другими культурами России и мира.

Согласно проведенным исследованиям, раннее детство является благодатным периодом для формирования поликультурной личности детей дошкольного возраста, т.к. именно в этом возрасте развиваются личностные и психические возрастные особенности, способности, потребности и интересы, а именно: логическое мышление, память, внимание, восприятие, воображение. Детям данного возраста свойственно говорить о каждом своём шаге, делать выводы, планировать свои действия, а также формулировать свои мысли и аргументировать их (почему они так думают). Всё это подтверждается тем, что одновременно дети являются визуалами, аудиалами и кинестетиками, получая при этом удовольствие от совместных видов деятельности.

Детство – уникальный период становления личности. Источником развития ребёнка является накопленный человечеством социально–исторический опыт, составляющий культуру мира взрослых. Его ценности транслируются на мир детства со всеми достоинствами и недостатками. Отсюда, чем выше уровень культуры, чем гуманнее мир взрослых, тем более позитивной и содержательной будет культура мира детства.

Поликультурное образование предполагает и требует сформированность поликультурных умений, которые условно можно разделить на три группы:

Культурологические:

- умение адекватно интерпретировать национально-культурную, этническую и социально-стратификационную информацию;
- умение представлять многообразие культур и их взаимосвязь;
- умение осознавать важность многообразия культур для самореализации личности;
- умение слушать и понимать своих сверстников другой национальности и уважать их культуру, обычаи.

Коммуникативные:

- умение начать, поддержать и закончить разговор;
- умение общаться со сверстниками и взрослыми на родном языке;
- умение отвечать на вопросы воспитателя, задавать вопросы по содержанию;
- умение использовать речевой этикет;
- умение соотнести известные явления другой культуры с подобными явлениями родной культуры;
- умение воспроизводить выученный материал;
- умение высказываться с опорой на образец;
- умение пользоваться ответными репликами.

Рефлексивные:

- умение проявлять заботу о сверстниках и детях младшего возраста;
- умение быть вежливыми со сверстниками и взрослыми;
- умение оказать посильную помощь сверстникам, оказавшимся в трудной ситуации;
- умение реагировать на иноязычную речь как вербально (на элементарном уровне), так и невербально (используя мимику и жесты);
- умение высказываться по обсуждаемой теме, при условии, что высказывание не задевает чувства окружающих;
- умение задавать вопросы для понимания высказываний их товарищей.

Изучение иностранного языка и иноязычной культуры способствует формированию у детей дошкольного возраста знаний особенностей родного и иностранного языков, особенностей родной культуры и культуры страны изучаемого языка, представления о национально-культурной специфике речевого поведения и отношения детей к языку как к ценности, которая принадлежит определенной культуре, а также умения общаться и сосуществовать с людьми разных этнических групп. Как отмечает Е.Ю. Никитина [6;17], межкультурный диалог даёт понять, что в рамках собственной культуры создаётся понимание своего образа жизни как единственно возможного и единственно приемлемого. И только выйдя за рамки своей культуры, столкнувшись с иным мировоззрением, мироощущением, обучаемый начинает анализировать специфику собственного сознания и в то же время учиться непредвзято, объективно оценивать представителя другой культуры.

Особая роль в обучении детей второму (неродному) языку отводится билингвизму как реальному инструменту приобщения к культуре страны изучаемого

языка, воспитания взаимопонимания между представителями различных лингвоэтнокультурных общностей. Солидаризируясь с Е.В. Бодровой под билингвальным образованием понимаем процесс овладения системой научных и культурных ценностей, в котором иностранный язык является не только объектом изучения, но и используется для получения новых знаний [1]. В результате имеет место двойной эффект: одновременно приобретаются и новые знания, и языковые навыки. В методике раннего обучения иностранным языкам используется понятие «раннее билингвальное образование», что означает обучение, которое осуществляется на основе интуитивно-практического подхода в период с момента рождения ребенка до его поступления в школу [2;11].

Поскольку опыт языкового общения у двуязычных детей намного шире, он больше интересуется этимологией слов. Они рано начинают осознавать, что одно и то же понятие можно выразить по-разному на разных языках. Иногда дети придумывают собственную этимологию слов, сравнивая два языка. Степень развития речи неизбежно сказывается на самоощущении детей, когда умение высказывать свои мысли и понимать речь окружающих влияет на их место и роль в обществе, поэтому так важно дать детям полноценное языковое развитие в этом возрасте, когда формируются основы личности и пробуждается интеллект.

Иностранный язык - один из наиболее универсальных предметов, способных обогатить дошкольное образование, поскольку дети, находясь в сензитивном периоде развития (Ш.А. Амонашвили), обладают врожденными и ещё не утраченными способностями к овладению языками: импрингингом, имитацией, механизмом постоянной памяти (А.А. Алякринский, А.А. Леонтьев, С.Н. Цетлин, К.И. Чуковский, В. Пенфидц, Э. Пулгрэм, Л. Роберте и др.). 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 и билингвального образования.

Поликультурное образование обязательно должно включать в себя положительное отношение к самому себе, а это значит, что ребёнок сравнивает то, что узнает про поощряемое поведение, в том числе и в многонациональной среде, и одобряет такие свои поступки, которые соответствуют этому образцу. Поэтому образцом должно быть всё равно обычное, нормальное поведение, а то, что от него отклоняется, должно восприниматься тоже как норма, допустимое разнообразие.

Ключевым моментом в процессе обучения иностранного языка детей дошкольного возраста в условиях поликультурной среды являются сформированные знания особенностей родного и иностранного языков, особенностей родной культуры в поликультурной среде и культуры страны изучаемого языка, представления о национально-культурной специфике речевого поведения и отношении детей к языку как к ценности, принадлежащей определенной культуре.

Мы придерживаемся мнения Е.Ю. Никитиной, И.Ю. Макуриной и др., которые определяют поликультурный подход как создание воспитывающей поликультурной среды за счёт наполнения её ценностями общечеловеческой, национальной и индивидуальной культуры, которая включает обучаемого в активный процесс её познания и создания путём диалогового общения, сотрудничества и самореализации сущностных сил и способностей личности в её культурной идентификации [7;203].

Среди задач поликультурного образования детей старшего дошкольного возраста средствами иностранного языка, мы, вслед за В.В. Сафоновой [9;17], определяем следующие:

1. Развитие культуры восприятия современного, многоязычного мира.
2. Комплексное билингвистическое и поликультурное развитие языковой личности детей дошкольного возраста.
3. Развитие у детей дошкольного возраста полифункциональной социокультурной компетенции (которая является одним из компонентов коммуникативной компетенции), помогающей им ориентироваться в изучаемых типах культур и соотносимых с ними норм коммуникации и форм общения.
4. Создание условий для культурного творчества, в том числе и речетворчества.

Реализация данных задач готовит детей дошкольного возраста к становлению их как субъектов диалога в поликультурном общении.

Применительно к содержанию обучения иностранному языку наблюдаются следующие тенденции: а) при отборе иноязычного содержания обучения учитываются в большей мере интересующие детей дошкольного возраста проблемы, интересы, прежде всего, это проявляется в отборе аутентичного текстового материала, в выборе тем для обсуждения, видео, аудио материалов, применение Интернета; б) используется проблемная подача материала, упражнения на рефлексивность, на развитие самооценки самосознания; в) отбираются такие материалы, которые апеллируют к личному опыту детей дошкольного возраста, к их чувствам, эмоциям, побуждающие их к выражению собственного мнения, оценки, что стимулирует формирование ценностных ориентаций; г) выбираются такие приемы и технологии обучения, при которых дети ставятся в центр учебного процесса, становясь субъектом деятельности.

Несомненно, поликультурный подход обеспечивает создание воспитывающей поликультурной среды за счет наполнения ее ценностями общечеловеческой, национальной и индивидуальной культуры, которая включает ребёнка в активный процесс ее познания и созидания путем диалогового общения, сотрудничества и самореализации сущностных сил и способностей личности в ее культурной идентификации.

Проведя теоретическое исследование, мы определяем, что моделируемый процесс формирования поликультурных умений на занятиях иностранного языка с точки зрения поликультурного подхода обеспечивает:

- овладение нормами межкультурного общения с учётом планируемого уровня овладения поликультурными умениями;

- осознание ребёнком себя и других в качестве культурно-исторических субъектов, являющихся носителями и выразителями не одной, а целого ряда взаимосвязанных культур;
- развитие способностей к межкультурному диалогу.

Герменевтический подход является предметом исследования многих наук (в философии - Р. Барт, М.М. Бахтин, Х.Г. Гадамер, В. Дильтей, А.Ф. Лосев, Ю. Хабермас, М. Хайдеггер, Ф. Шлейермахер, Г.Г. Шпет и др.; в психологии - А.А. Брудный, В.Н. Дружинин, В.П. Зинченко и др.; в педагогике - А.Ф. Закирова, Т.В. Зырянова, Д.М. Назаров, Т.В. Обласова, Л.П. Самойлов, И.И. Сулима и др.), каждая из которых внесла весомый вклад в изучение его сущностных и содержательных характеристик. Однако, при достаточно большом объёме работ, в которых раскрываются сущность и содержание герменевтического подхода, в педагогической теории недостаточно исследований, посвященных изучению его возможностей применительно к развитию поликультурных умений детей старшего дошкольного возраста.

О необходимости введения герменевтического подхода в обучение иностранному языку детей дошкольного возраста следует судить по современной существующей методике обучения иностранного языка, которая, к сожалению, не учитывает контекста, где существует чужой язык, и всё это, бесспорно, отрицательно влияет на языковую подготовку детей дошкольного возраста. Среди существующих проблем при обучении иностранному языку можно выделить понимание, объяснение, интерпретация, которые учитывает философская герменевтика.

Термин герменевтика (Ф. Шлейермахер) неразрывно связан с пониманием, которое рассматривается как процедура осмысления: постижение смысла в любых проявлениях человеческой культуры [12].

При обучении иностранному языку в двуязычном общении возникают такие проблемы, как понимание, объяснение, интерпретация. В данном случае вступают в силу герменевтические принципы. Следовательно, общение педагога и ребёнка в процессе учебного общения при обучении иностранному языку носит герменевтический характер, что является благодатной почвой для использования герменевтического подхода к исследуемому материалу. Атрибуты образовательного процесса в данном случае можно представить в виде детских стихов, самодельных песен, эссе, автобиографических записок, дневников, писем, т.к. герменевтическая практика строится как работа с переживаниями детей, их воспоминаниями, ожиданиями и фантазиями.

Исследования показали, что применение герменевтического подхода способствует раскрытию языковых особенностей другого народа. При этом особенностью герменевтического подхода является прохождение всех этапов понимания от предложения до проникновения в глубину смысла при обучении иностранного языка и, как результат, успешное овладение иностранным языком, которое подразумевает не просто приобретение ещё одного психологического

инструмента, но приобщение к иной культуре. В данном контексте обучение иностранному языку рассматривается как диалог двух культур (своей собственной и иноязычной). Как отмечает Т.К. Цветкова, познание чужой культуры происходит при помощи образов предметов и деятельности собственной культуры, что позволяет человеку взглянуть на собственную культуру с другой стороны, более глубоко её осмыслить или переосмыслить [11;109].

Следует учитывать, что билингвы существуют одновременно в двух культурных пространствах, воспринимая мир одновременно с двух точек зрения. Когда дети начинают изучать иностранный язык, их сознание полностью монолингвально и весь механизм порождения и восприятия речи настроен на родной язык; всё, что дети хотят сказать на иностранном языке, помимо их воли оформляется во внутренней речи в высказывание на родном языке со всеми культурно-обусловленными особенностями.

Обучение в духе герменевтики должно научить ребенка понимать окружающих людей и самого себя. Понимание в герменевтике рассматривается как процедура осмысления: постижение смысла в любых проявлениях человеческой культуры.

Согласно проведенному исследованию различают две группы методов понимания:

первая группа имеет рационально-логическую основу, когда интерпретации подвергается вербальное поведение ребёнка (высказывания, сочинения, любые тексты, конкретные ситуации и др.);

вторая группа имеет эмоционально-чувственную основу, когда постигается внутренний мир ребёнка путём эмпатии (сопереживания) как постоянной чувствительности к меняющимся переживаниям другого. Смысл – не в описании педагогом частных переживаний ребёнка, а в исследовании этих переживаний в контексте его бытия в мире.

Обучая иностранному языку детей старшего дошкольного возраста, огромное внимание необходимо уделять иноязычной устной речи. Так как восприятие речи на слух представляется трудным для детей данного возраста, необходимо её подкреплять визуальными схемами – картинками-заместителями (изображающих модель ситуации и средства внутритекстовой связи), которые способствуют пониманию речи и её воспроизведению. При развитии иноязычной речевой компетенции ребёнка, большое внимание уделяется уровню усвоения родного языка, который непосредственно влияет на успешность усвоения второго языка, т.к. явления иностранного языка познаются детьми на основе явлений родного языка.

Важным компонентом работы с учебным иноязычным текстом всегда была проверка правильности его понимания. Все способы контроля понимания устного иноязычного текста объединяются в две большие группы: невербальные и вербальные (М. Лешманн, П. Пимслер, Дж. Оллер и др.). Из невербальных способов, традиционно используемых в практике обучения дошкольников иностранному языку, наиболее распространенным является демонстрация предметов и графических изображений. Вербальные способы распадаются на приемы и способы контроля

средствами иностранного и родного языков. Как правило, на начальном этапе обучения применяются способы контроля средствами родного языка.

Таким образом, герменевтический подход направлен на раскрытие языковых особенностей другого народа. Как методологическая основа педагогического процесса герменевтический подход направлен на формирование поликультурных умений детей старшего дошкольного возраста.

Партисипативный подход (О.Ю. Афанасьева, Е.В. Грош, И.В. Касьянова, И.А. Кравченко, Е.Ю. Никитина, Л.А. Клыкова, Е.Б. Юнусова и др.) как методико-технологический предполагает привлечение к решению проблемы формирования поликультурных умений на основе соучастия и включенности детей дошкольного возраста на паритетных началах с педагогом.

Существует много исследований, где идеи партисипативности представлены в виде: организационной идеи; управленческого феномена, заключающегося в участии детей в воспитательном процессе (обучающем процессе); метода мотивации и организации членов коллектива; средства повышения качества обучения в коллективе.

Впервые партисипативный подход был отмечен в исследованиях Е.Ю. Никитиной, а в дальнейшем изучен и представлен её учениками: О.Ю. Афанасьевой, Е.В. Грош, И.В. Касьяновой, Л.А. Клыковой, Е.Б. Юнусовой и др. Применение партисипативного подхода, отраженное в данных исследованиях, направлено на субъект-субъектное взаимодействие (а не воздействие) педагога и детей, а результатом данного применения является выработка и реализация коммуникативного общения. Механизм такого взаимодействия может быть представлен в виде переговоров, где целью является общность взглядов на проблему принятия совместного решения и обеспечения активности обучаемых.

Вместе с Е.Ю. Никитиной мы пришли к выводу, что термин «партисипативность» (от лат. participation) соотносится с такими понятиями, как «участие», «соучастие», «вовлеченность», что обусловлено, вероятно особенностями перевода с английского языка и стремлением найти более точный русский аналог указанному термину [5;120]. Однако есть и другие исследователи в области партисипативности (У.Дж. Дункан, W.E. Deming, О. Irwin, P.B. Peterson и др.), которые считают данные понятия различными, придавая тем самым категории партисипативности более широкий или, наоборот, узкий смысл, усиливая тем самым ее семантические оттенки.

Ребенок старшего дошкольного возраста, рассматриваемый как свободная и активная индивидуальность, стремится к детерминации и совместно с другими личностями достигает поликультурной деятельности на занятиях по иностранному языку. Такое «соучастие» способствует устранению психологических барьеров и предполагает свободное общение, дает возможность учитывать индивидуальность обучаемого, позволяет развивать творческое мышление и формировать поликультурные умения.

Применение партисипативного подхода даёт возможность каждому ребёнку не только принимать активное участие в поликультурном обучении, но и взаимодействовать друг с другом и с педагогом, организовывать работу в диалоговой форме, воспитывать у детей чувство толерантности, что приводит к эффективности процесса формирования поликультурных умений детей старшего дошкольного возраста.

Научные исследования позволяют утверждать, что партисипативный подход как методико-технологическая основа формирования поликультурных умений ориентирован на обеспечение эффективности данного процесса, используя современные методы и средства обучения.

Вслед за Е.Ю. Никитиной мы полагаем, что партисипативный подход к процессу формирования поликультурных умений детей старшего дошкольного возраста направлен на сотрудничество педагога с детьми и на совместное выявление проблем формирования поликультурных умений и поиски путей их решения [5;120].

Существует три вида партисипативности: символическое, свободное и глобальное, которые отражают логику формирования у детей старшего дошкольного возраста поликультурных умений. При формировании данного процесса действия педагога должны быть направлены на принятие результативных решений относительно того, как, какие и где осуществлять перемены, совместимость целей каждого ребёнка и группы в целом, улучшение коммуникации, сотрудничество между детьми и координации их действий, тем самым создавая групповую гармонию, направленную на повышение уровня развития поликультурных умений.

Согласно проведенному исследованию, применение партисипативного подхода на занятиях по иностранному языку предполагает особую форму организации педагогического процесса. При этом следует обратить внимание на то, что дети дошкольного возраста нуждаются не только во внимании, но и в педагогическом воздействии и поддержке.

Опираясь на исследования О.Ю. Афанасьевой и Е.Ю. Никитиной [5;120], приходим к выводу, что при применении партисипативного подхода к процессу формирования поликультурных умений у детей старшего дошкольного возраста, педагог должен опираться на следующие положения:

1) каждый ребенок – уникальная личность, поэтому стандартные подходы к его обучению не всегда применимы и должны быть сформулированы по отношению к конкретному ученику и данной ситуации;

2) взаимодополняемость способностей детей в группе и общность основных ценностных установок обеспечивает полноценное использование их индивидуальных возможностей и особенностей при достижении целей в формировании поликультурных умений у детей старшего дошкольного возраста;

3) необходимо наличие осмысленной межличностной коммуникации между детьми в учебной группе, цели должны формулироваться так, чтобы усилия всей группы были направлены на их достижение;

4) детям необходимо активно участвовать в образовательном процессе, оценке и самооценке полученных результатов.

С учетом особенностей процесса развития поликультурных умений у детей старшего дошкольного возраста мы полагаем, что партисипативный подход должен обеспечить:

1. организационную интеграцию: преподаватель принимает разработанную и скоординированную методику формирования поликультурных умений детей старшего дошкольного возраста и реализует её в своей деятельности, тесно взаимодействуя с детьми;

2. идентификацию базовых ценностных ориентаций детей старшего дошкольного возраста, а также реализацию стоящих перед ними целей образования;

3. функциональную сторону: вариабельность задач, предполагающую отказ от традиционных методов обучения и использование развивающих методик обучения детей старшего дошкольного возраста;

4. структурную сторону: адаптацию детей к инновационным методикам формирования поликультурных умений, обеспечивающую гибкость их творческого мышления;

5. высокое качество овладения детьми дошкольного возраста поликультурными умениями.

Применение партисипативного подхода к формированию поликультурных умений детей старшего дошкольного возраста является действенным средством, которое ориентирует на переосмысление общей структуры организации данного процесса и позволяет воспитать разносторонне развитую, творческую и свободную личность.

Признавая правомерность выдвинутых исследователями идей об использовании партисипативного подхода и учитывая специфику процесса формирования поликультурных умений детей старшего дошкольного возраста, партисипативный подход дает возможность:

- выявить новые источники знаний и опыта в области поликультурного общения и подготовки к нему детей;

- добиться сотрудничества, которое умножает усилия детей дошкольного возраста, обеспечивая помощь, поддержку и стимулы для более высокой результативности формирования у них поликультурных умений.

Резюмируя вышеизложенное, констатируем тот факт, что применение партисипативного подхода к формированию поликультурных умений детей старшего дошкольного возраста является действенным средством, которое ориентирует на переосмысление общей структуры организации данного процесса и позволяет воспитать разносторонне развитую, творческую и свободную личность.

Таким образом, интеграция поликультурного, герменевтического и партисипативного подходов обеспечивает, по данным проведенного исследования, методологическую многоуровневость и иерархический характер процесса формирования поликультурных умений детей старшего дошкольного возраста за счет структурной взаимосвязи и концептуального единства.

Обучение детей дошкольного возраста способствует их личностному росту, тесно переплетаясь не только с самой жизнедеятельностью детей, но и устанавливая связи иностранного языка с другими видами и формами деятельности. Обучение иностранному языку нельзя представить без соблюдения определенного алгоритма его изучения, а в этот алгоритм входят как цели обучения данному языку, так и основополагающие принципы, без которых обучение невозможно построить продуктивно.

Под принципом мы понимаем инструментальное выражение педагогической модели, определенное в категориях деятельности; методологическое выражение познанных законов и закономерностей. Это знание о сущности, целях, значении, содержании, структуре модели, выраженное в форме, которая позволяет применять их как регулятивные нормы практики. В этом вопросе следуя концепции В.И. Загвязинского, Е.Ю. Никитиной и др., мы акцентируем внимание на том, что основой каждого принципа должна являться педагогическая теория в целом, данная позиция основана и опирается на взаимосвязи и всеобщий характер принципов, определяющих суть, содержание и ход процесса развития любых его конкретных вариантов [3,5].

Опираясь на поликультурный, герменевтический и партисипативный подходы спроектирована методика формирования поликультурных умений детей старшего дошкольного возраста, которая строится на следующих принципах: ситуативности; занимательности; первичности родной культуры; учета влияния родного языка на овладение иностранным языком; синтетичности усвоения; развития речемыслительной активности в овладении иностранной речью.

Принцип ситуативности предполагает соотнесенность высказывания с взаимоотношениями собеседников. Ситуативность необходима как способ речевой стимуляции детей дошкольного возраста и условие развития речевого умения, так как способна воссоздать коммуникативную реальность, тем самым, вызывая интерес к говорению. Педагог предоставляет возможность детям переносить уже известный языковой материал в новые игровые ситуации.

В теории и практике доказана эффективность привлечения ситуаций общения в качестве стимула высказывания. Главную роль играет педагог, который инициирует, организует и контролирует общение.

По мнению А.Н. Щукина, принцип ситуативности предполагает «такую организацию и проведение занятий, при которых введение и закрепление учебного материала проводятся с использованием тем и ситуаций общения, отражающих содержание избранной для занятий сферы общения» [13].

Учитывая тот факт, что основной мотивацией детей дошкольного возраста является познавательный интерес, педагогу необходимо при организации занятий использовать принцип ситуативности, который делает процесс обучения общению на английском языке достаточно естественным, интересным и познавательным, что является основным условием успешного овладения иноязычной речью. В зависимости от целей и задач занятия педагог избирает то или иной вид ситуации и тип взаимоотношений, способствующий доступному, сознательному и прочному запоминанию материала детьми старшего дошкольного возраста. Речевые ситуации необходимо подбирать близкие к реальной жизни, что поможет повысить эффективность занятий, активизировать речевую деятельность детей, повысить их интерес к языку.

Принцип занимательности предполагает выбор и использование для формирования познавательного интереса приемов, которые включают средства при условиях, используемые определенными способами, что обеспечивает *занимательность*, но не *развлекательность* процесса, разумное, сбалансированное сочетание рационального и эмоционального. «Не всё может быть занимательным в ученье, - писал К.Д. Ушинский [10], - а непременно есть и скучные вещи, и должны быть. Приучите же ребёнка делать не только то, что не занимает, - делать ради удовольствия исполнять свою обязанность. Вы приготавливаете ребёнка к жизни, а в жизни не все обязанности занимательны». Нет необходимости в бесконечном разнообразии методических приемов, игрового материала и эмоциональности объяснения, т.к. они сами по себе не способствуют формированию глубокого познавательного интереса к диалогу культур. Наоборот, разнообразие не бесконечно, игровой материал бывает разного содержания, необходимый уровень эмоциональности объяснения должен зависеть от ситуации общения, темы обсуждения и т.д.

Занимательность - это приём, который, воздействуя на чувства детей дошкольного возраста, способствует созданию положительного настроения к обучению и готовности к активной мыслительной деятельности у всех. Чтобы иметь надежный эффект ее использования, как показал педагогический опыт, необходимо:

- правильное понимание занимательности как фактора, определенным образом влияющего на психические процессы;
- предельно ясное осознание педагогом цели ее использования в каждый момент.

Истинная занимательность предполагает новизну, необычность, неожиданность, странность, несоответствие прежним представлениям. Занимательность призвана удивлять с помощью занимательных фактов и явлений родной и иноязычной культуры.

Таким образом, принцип занимательности, исключая развлекательность, регламентирует использование средств и способов для реализации содержания технологии формирования поликультурных умений детей старшего дошкольного возраста.

Принцип первичности родной культуры направлен на развитие нравственно-патриотических чувств детей дошкольного возраста, что является одной из основных задач дошкольных учреждений.

Исследованием установлено, что прежде чем формировать у детей представление о многообразии культур в России и мире, воспитать позитивное отношения к различным культурам на занятиях иностранного языка, необходимо детям привить чувство патриотизма, а именно: любовь к родным местам, гордость за свой народ, ощущение своей неразрывности с окружающим миром, желание сохранять и приумножать богатство своей Родины. Задача педагога - отобрать из массы впечатлений, получаемых детьми, наиболее доступные ему: природа и мир животных, труд людей, традиции, обряды, общественные события и т.п.

В решении вопроса о пропорции в соотношении двух контактирующих культур и первичности одной из них по отношению к другой. По мнению К.Д. Ушинского [10], интенсивность занятий родным языком всегда должна превышать интенсивность занятий иностранным, иначе душевному развитию ребенка грозит неизбежный, парализующий его (душевное развитие) вред. В диалоге культур, человек, ощущая свою общность с партнером и уважая его ценности, должен ощущать себя субъектом диалога, носителем своей культуры.

Игнорирование родного языка на раннем этапе методически неправильно, что нередко является причиной неточности понимания или полного непонимания языковых явлений (лексического и грамматического материала) некоторыми невнимательными и слабоуспевающими детьми.

Для детей дошкольного возраста родной язык является первичным, жизненно необходимым средством общения, усвоение которого естественно мотивируется, поскольку родной язык усваивается в детском возрасте одновременно с приспособлением ребёнка к окружающей среде, в естественной мобильной языковой среде. Иностранный язык – вторичное средство общения, использование которого не является для детей дошкольного возраста жизненно необходимым, т.к. овладение иностранным языком начинается позже, когда основное средство общения - родной язык, уже сложился или складывается. Освоение иностранного языка происходит в учебных условиях и в чужеродной среде.

Принцип первичности родной культуры выполняет стратегически ответственную роль воспитания гражданина-патриота своей страны, осознающего ценность родной культуры и имеющий интерес к её глубокому познанию, прежде всего.

Принцип учета родного языка предполагает, что на занятии ребёнку необходимо постоянно сравнивать формы двух языков, анализировать их сходство и различие с целью детального постижения их строя. Главными моментами в работе считается отбор содержания обучения и технология подачи материала с учетом возрастных особенностей и интеллектуальных запросов детей дошкольного возраста.

Принцип учета родного языка направлен на практическое овладение иноязычной речью. Этому служит, во-первых, такая организация речевого материала,

которая способствует предотвращению интерференции со стороны родного языка. Во-вторых, реализации принципа способствует соответствующая организация процесса усвоения иноязычных форм (лексических единиц).

При сходных явлениях родного и иностранного языков ребёнок переносит по аналогии навыки и умения словообразования, конструирования и трансформации предложений родного языка в новые условия общения. Обучение иностранному языку на основе явного или скрытого сопоставления с родным необходимо, т.к. при восприятии иностранной речи анализ происходит только на категориальной основе родного языка, равно как и высказывание строится по модели родного языка или языка-посредника. Расхождение между родным и иностранным языками требует коррекции имеющихся автоматизмов или создания новых. Учет родного языка реализуется в продуманной системе упражнений по темам и явлениям, также можно представить в виде разработанных подстановочных таблиц, которые будут способствовать формированию и развитию коммуникативных умений детей дошкольного возраста, когда дети знакомятся и учатся употреблять в речи предложения и вопросы. Эти таблицы помогут быстрее усвоить структуру повествовательного и вопросительного предложений, не опираясь на понятия «подлежащее» и «сказуемое». Также их можно использовать в качестве памятки-опоры при обучении устным и письменным высказываниям. На основе использования принципа учета родного языка при обучении лексики педагог может вводить наиболее трудную лексику на родном языке или с опорой на родной язык.

Исследованием установлено, что принцип учета родного языка реализуется на занятиях в двух формах:

- латентная, или скрытая, опора, отбор и подача материала с установкой на предупреждение возможной интерференции родного языка;
- сознательное сопоставление особенностей родного и изучаемого языков.

Принцип синтетичности усвоения материала выдвинут Г. Пальмером: обильное слушание материала ставит детей дошкольного возраста перед необходимостью интуитивно схватывать целое, не анализируя его, т.е. принцип синтетичности усвоения предлагает многократное восприятие материала детьми для его интуитивного постижения, без анализа.

Дети только слушают целые структуры, не анализируя их, не переводя, имитируют и воспроизводят. При усвоении речевой деятельности нет другого пути, как усвоение слов во фразах, а не изолированно. Часто фраза состоит из одного слова, словосочетания, что дает возможность овладевать словами и во фразе, и изолированно одновременно.

Принцип реализации речемыслительной активности в овладении иностранной речью заключается в том, что все задания на всех ступенях обучения представляют собой речемыслительные задачи разного уровня проблемности и сложности, которые должны соответствовать возрасту обучаемых. Данная концепция опирается на интеллектуальные потребности детей дошкольного возраста, что побуждает его к мыслительной активности.

Речемыслительные задачи призваны развивать механизмы мышления: механизм ориентации в ситуации, оценки сигналов обратной связи и принятия решений, механизм определения цели, механизм выбора, механизм комбинирования и конструирования.

Речемыслительная активность базируется на принципах развивающего обучения и учитывает особенности нейрофизиологического развития ребенка в дошкольном возрасте. Для развития мышления используем игры и игровые упражнения, связанные с движениями тела, рук, пальцев, а также игровые упражнения, направленные на формирование операций анализа, синтеза, обобщения.

Принцип развития речемыслительной активности в овладении иностранной речью предполагает речевую направленность образовательного процесса, которая заключается в том, что путь к решению речевой задачи есть само практическое пользование языком. Содержание каждого занятия представляет собой определенный замысел, который может быть реализован на двух-трех занятиях. Система развивающих занятий для детей дошкольного возраста включает возможности вариативного применения ее содержания. Таким образом, все упражнения направлены не на проговаривание, а говорение с целью осуществления речевого воздействия на собеседника.

Данный принцип предполагает не заучивание речевого материала с последующим его воспроизведением, а организацию интенсивной умственной деятельности с опорой на интеллектуальные потребности детей дошкольного возраста, что является характерным для этого возраста.

Таким образом, соблюдение всех указанных принципов приводит к желаемому результату, а именно: формированию поликультурных умений детей старшего дошкольного возраста средствами иностранного языка, так как все рассмотренные принципы взаимосвязаны, взаимообусловлены и дополняют друг друга, представляя систему положений, определяющих стратегию обучения.

Библиографический список:

1. Бодрова, Е.В. Пропедевтика обучения иностранному детям дошкольного возраста [Текст]: дис. ...канд. пед. наук / Е.В. Бодрова. – Челябинск, 2015. – 186 с.
2. Горлова, Н.А. Состояние методики раннего обучения иностранным языкам на пороге третьего тысячелетия [Текст] / Н.А. Горлова // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 5. – С. 11-17.
3. Загвязинский, В. И. Практическая методология педагогического поиска [Текст] / В.И. Загвязинский. – Тюмень: Изд-во: ЗАО «Легион–Групп», 2005. – 72с.
4. Никитина, Е.Ю. Педагогические условия методики управления коммуникативным образованием младших школьников / Никитина Е.Ю., Мишанова О.Г. // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2012. – №10. – с. 130-146.
5. Никитина, Е.Ю. Педагогическое управление коммуникативным образованием студентов вузов: перспективные подходы [Текст]: моногр. / Е.Ю. Никитина, О.Ю. Афанасьева. – М.: МАНПО, 2006. – 154 с.
6. Никитина Е.Ю., Зырянова Е.А. Теория и методика формирования умений речевого этикета младшего школьника. Москва: БАЛАСС, 2011. – 230 с.
7. Никитина Е.Ю. Поликультурно-текстоцентрический подход как теоретико-методологическая стратегия развития профессионально-ориентированного иноязычного общения в системе профессионального образования //Макурина И.Ю.// Проблемы образования в современной России и на постсоветском пространстве: Сб. ст. V междун. науч.-практ. конфер. – Пенза, 2005. – С. 203-205.
8. Пассов Е.И. Иноязычная культура как содержание иноязычного образования // Мир русского слова. – 2001. – № 3. – С. 21 – 27.
9. Сафонова В.В. Культуроведение в системе современного языкового образования. *Иностранные языки в школе*. 2001. № 3: 17 – 24
10. Ушинский К.Д. Проблемы педагогики. [Текст] / К.Д. Ушинский. – УРАО, 2005. – 592 с.
11. Цветкова Т.К. Обучение иностранному языку в контексте социокультурной парадигмы / Т. К. Цветкова. // Вопросы филологии. — 2002. — № 2. — С. 109-115.
12. Шлейермахер Ф. Герменевтика. – Перевод с немецкого А.Л. Вольского. Научный редактор Н.О. Гучинская. – СПб.: «Европейский Дом». 2004. – 242 с.
13. Щукин А.Н. Теория обучения иностранным языкам (Лингводидактические основы). Учебное пособие для преподавателей и студентов языковых вузов. – М.: ВК, 2012. – 336 с.

Теоретические аспекты проблемы развития экономической компетенции будущих менеджеров

В статье обоснована актуальность проблемы развития экономической компетенции будущих менеджеров, представлены ведущие понятия, специфика и особенности экономической компетенции в образовательном процессе вуза, выявлена теоретико-методологическая основа, показано значение экономической компетенции будущих менеджеров.

Ключевые слова: компетенция, экономическая компетенция, менеджер, подход, профессиональная компетентность менеджера, андрогогический подход, бизнес-ориентированный подход, междисциплинарный подход.

В современных условиях развития общества, характеризующихся повсеместным использованием современных информационных технологий, внедрением инноваций в различные сферы экономики, человеческий капитал остается ведущим фактором экономического роста. В рыночных условиях талантливый, профессионально подготовленный, мотивированный и компетентный персонал позволяет организации получать конкурентное преимущество. Для этого работнику вне зависимости от специализации и профиля деятельности важно обладать определенными навыками.

Компетентностный подход в профессиональном образовании получил широкое освещение в трудах таких ученых, как В.И. Байденко, В.А. Болотов, А.А. Вербицкий, Д. Равен, В.В. Сериков, В.Д. Шадриков, Б.Д. Эльконин и др. Проблемам изучения различных аспектов формирования отдельных профессиональных компетенций у будущих специалистов большое внимание уделяли в своих исследованиях С.Я. Батышев, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Г.К. Селевко, Ю.Г. Татур, А.В. Хуторской и др. Проблеме формирования экономической компетенции посвящены работы Л.А. Петровской, Ю.Н. Емельянова, В.Н. Куницыной, М.А. Холодной, Т. Гордон, Л.Д. Столяренко, Д. Хаймса, А. Холлидея, Д.Р. Ван Эка, Л. Бахмана и др.

Следует отметить, что система профессионального образования развитых стран Америки и Европы предусматривает, независимо от приобретаемой квалификации, прохождение студентами специальных курсов по различным аспектам экономической компетенции. В России в связи с переходом на новые образовательные стандарты (ФГОС ВО третьего поколения) и внедрением компетентностного подхода в образовании задача формирования экономической компетенции у будущих специалистов в рамках профессиональной подготовки в вузах становится все более актуальной.

Значительным потенциалом в формировании экономической компетенции у будущих менеджеров по направлениям подготовки «Государственное и муниципальное управление», «Управление персоналом», «Менеджмент» обладают экономические дисциплины. Их содержание позволяет применять широкий спектр активных и

интерактивных методов обучения, современных информационных и коммуникационных технологий, что способствует формированию у студентов интереса к профессиональному общению, освоению знаний о его содержании и способах осуществления, овладению будущими специалистами экономическими умениями и навыками.

Однако проведенное исследование показало, что в практике работы вузов этот потенциал используется недостаточно. Преподаватели экономических дисциплин испытывают затруднения в вычлениении в содержании экономических дисциплин компетентностной составляющей, в выборе форм и методов обучения, способствующих формированию экономической компетентности будущих менеджеров. В результате уровень сформированности экономической компетентности у выпускников вузов не соответствует современным требованиям экономики и работодателей.

Проблемы преподавания экономических дисциплин рассмотрены в работах Ф.-Й. Кайзера, Х. Камински, В.А. Комелиной, В. И. Крамаренко, Н.М. Швецова и др. В то же время проблема формирования экономической компетенции у будущих менеджеров в процессе изучения экономических дисциплин остается недостаточно разработанной: требуется обоснование теоретических и технологических основ решения этой проблемы в вузе.

Анализ теоретических исследований и практики подготовки менеджеров в системе высшего профессионального образования позволил выявить противоречия между:

- потребностью экономики в менеджерах, готовых и способных к эффективной профессиональной коммуникации, и несоответствующим этой потребности уровнем сформированности экономической компетентности у выпускников вузов;
- задачей формирования у будущих менеджеров экономической компетентности, стоящей перед вузами, и отсутствием системного использования возможностей всех дисциплин учебного плана для ее решения;
- имеющимся потенциалом экономических дисциплин и недостаточной разработанностью теоретических и технологических основ реализации этого потенциала при формировании экономической компетентности у будущих менеджеров.

В исследованиях эффективности управления большое внимание уделяется личности менеджера, его потенциалу. Для качественного выполнения должностных обязанностей каждый руководитель должен обладать определенным набором качеств, знаний и навыков, которые в научной литературе и сфере HR-технологий принято называть компетенциями. Это понятие близко по звучанию термину «компетентность», но последнее более узкое понятие, в большей степени характеризующее степень владения руководителем различными навыками осуществления деятельности.

Результаты фундаментальных исследований и существенный теоретический вклад в развитие науки в области профессиональной компетентности внесли Д. МакКлелланд, Р. Бояцис, Р. Миллс, С. и Л. Спенсеры, С. Уиддет, С. Холлифорд.

Различные аспекты и детерминанты эффективности руководителя исследуют А. и И. Сарно, Г. Хофстеде, Д. Гоулмен, Р. Блом, С. Финкельштейн, Х. Мелин. Серьезные исследования профессионализма и управленческих стратегий современных российских менеджеров проводят А.А. Попов, А.В. Брюханов, А.Е. Чирикова, М.Н. Макарова, О. Ильина, О.И. Шкаратан, Р.Н. Абрамов, С. Дырка, С.А. Инясевский и др.

На основе различных мнений профессиональная компетентность рассматривается как:

- ядро термина включает необходимые знания и опыт руководителя;
- к компетенциям некоторые исследователи относят и индивидуально-личностные качества и отношение к работе;
- понятие «компетенция» относимо как к должности, так и к личности менеджера;
- используется работодателем как стандарт, в соответствии с которым происходит подбор, расстановка, оценка руководящего состава;
- может служить эталоном для собственного развития менеджера.

На основе анализа трудов исследователей предлагается собственный уточненный вариант понятия «профессиональные компетенции менеджера», в котором делает попытку максимально подробно обобщить все составные элементы понятия и определить их назначение.

Под **профессиональной компетентностью менеджера** понимается совокупность необходимых для выполнения управленческих обязанностей или имеющихся у человека знаний, навыков, способностей, деловых и личностных качеств, поведенческих моделей и отношений к работе, компании и лицам, с которыми взаимодействует менеджер, ориентированные на эффективное выполнение управленческих обязанностей.

Вся история развития бизнеса свидетельствует о том, что значительный рост и развитие успешных компаний во многом определялись вкладом отдельных личностей руководителей, индивидуальные качества и ориентации которых и позволяли достигать успеха. В современных условиях глобальной конкуренции некоторые личностные качества менеджеров становятся одним из факторов, определяющих преимущества в конкурентной борьбе: компании могут и должны указывать в составе требований к профессиональным компетенциям менеджеров и индивидуально-личностные характеристики. Это обеспечит соответствие ожиданий компании и возможностей потенциальных руководителей, эффективное распределение рабочих ресурсов. Особое значение в связи с этим приобретает разработка профиля (модели) компетенций в части личностных качеств, которая должна осуществляться с особой тщательностью, осторожностью и участием профессиональных психологов.

Проанализировав известные способы структурирования профессиональных компетенций менеджера, автор сформировал собственную классификацию по семи различным основаниям. В качестве оснований классификации использованы те аспекты, с позиции которых определяется необходимость выбора тех или иных конкретных компетенций для менеджера.

Назовем классификации профессиональной компетентности менеджера:

1. по принадлежности менеджера к уровню иерархии:
 - компетенции топ-менеджеров,
 - компетенции руководителей среднего уровня,
 - компетенции низовых менеджеров.
2. по принадлежности менеджера к организации определенного масштаба:
 - актуальные для малого и среднего бизнеса,
 - необходимые для управления на национальном уровне,
 - необходимые для работы в международном бизнесе.
3. по области применения:
 - общие управленческие (непосредственно управленческие, необходимые для руководителей всех уровней и видов деятельности),
 - специальные (необходимые для определенной сферы деятельности),
 - специфические (необходимые для руководства конкретным предприятием, подразделением, в определенных ситуациях),
4. по степени актуальности для данной должности:
 - ключевые (необходимые для выполнения должностных обязанностей),
 - дополнительные (желательные для выполнения должностных обязанностей).
5. по источнику формирования:
 - врожденные (относится только к способностям и возможностям, определяемым физическими и психологическими факторами),
 - образовательные (полученные в результате образования и обучения),
 - опытные (приобретенные в результате работы),
 - адаптационно-корпоративные (формируются под воздействием политики, культуры, норм, требований компании, в большей степени относится к отношениям и ориентациям),
 - саморазвитые (формируются в результате работы личности над собственными недостатками).
6. по отношению к должности или личности менеджера:
 - эталонные (отражающие понимание компанией идеальных компетенций),
 - стандартные (достаточные для выполнения обязанностей),
 - индивидуальные, фактические (имеющиеся у менеджера).
7. по степени взаимосвязи с другими членами коллектива:
 - командные;
 - индивидуальные.

Проведя анализ сущностных характеристик глобализации, можно выделить необходимость актуализации при включении компании-работодателя в глобализационные процессы. Отметим, что данный перечень компетенций не снижает значимости традиционно необходимых профессиональных компетенций руководителя, которые востребованы независимо от участия в глобализационных процессах.

Профессиональная компетентность менеджера, получающая большую

значимость в условиях глобализации, призвана:

—мобильность, возможность свободного перемещения (как частные случаи встречаются требования к кандидатам на вакантные должности – наличие водительского удостоверения, загранпаспорта);

—навыки использования современных технологий (особую значимость приобретают умения пользования компьютерными, сетевыми технологиями, специализированным программным обеспечением, Интернет, средствами передачи информации и т.п.);

—инновационный тип мышления, частными случаями которого являются креативный подход к работе, стремление к совершенству, аналитический склад ума, рационализаторство и т.д. (в данном контексте, диссертант видит результат инновационного типа мышления, в зависимости от ситуации, в трех направлениях – как способность продуцировать инновации, как априорное понимание необходимости постоянного обновления техники и технологий и как позитивное отношение к внедрению новшеств);

—владение иностранными языками, знания и уважение к традициям и культурным, национальным, законодательным особенностям других стран, международным стандартам;

—умение осуществлять мониторинг и анализировать информацию, поступающую из внешней среды организации и вместе с тем, дозировано, с максимальной дальновидностью осуществлять передачу информации во внешнюю среду;

—преданность корпоративным принципам и нормам, лояльность по отношению ко всем сторонам, взаимодействующим с компанией, социальная ответственность;

—адаптивность (как самостоятельное качество без привязки к отдельным аспектам – готовность меняться самому и менять окружающую действительность под воздействием определенных факторов);

—когнитивность, жажда знаний, интерес к оперативной информации; постоянное обучение, согласующееся с концепцией непрерывного обучения, получающее все большее распространение в мире. Непрерывное обучение может осуществляться различными способами: от профессионального образования и обучения до неформальных форм образования и обучения через практику. Необходимость непрерывного обучения вызвана ускоренным развитием технологий и потребностью в постоянном обновлении профессиональных навыков.

Экономическая компетенция будущего менеджера – интегративная многоуровневая профессионально значимая характеристика его личности, выражающаяся в наличии ценностного отношения к педагогической профессии, профессиональных знаний и умений в области экономики, взятых в единстве.

Только качественно новая система образования может дать выпускнику возможность выбрать индивидуальный путь становления, развития личности, профессионального и карьерного роста.

Система современного образования должна готовить будущего менеджера так, чтобы он был конкурентоспособным на рынке труда, обладал творческим подходом к работе, умел взять на себя ответственность и самостоятельно принять решение. Таким

образом, профессиональное развитие личности педагога в условиях формирования экономической компетентности у будущих менеджеров как фактора их профессионального саморазвития предполагает, с одной стороны, создание таких условий в высшем учебном заведении, которые бы учитывали самостоятельность, ответственность, активность будущего менеджера в процессе обучения, его нацеленность на конкретные результаты в обучении, а с другой – давали возможность выбора, свободу будущему менеджеру в своем обучении и профессиональном развитии.

Вопрос экономической грамотности населения год от года становится все более актуальным. Такая ситуация связана с тем, что существующий экономический механизм включает в себя всех людей как отдельно взятой страны или региона, так и мира в целом. В современном мире человек не может находиться вне экономических отношений, и потому, даже не занимаясь хозяйственной, т.е. предпринимательской, деятельностью или не работая в финансовой сфере, он все равно постоянно включен в экономическую активность. Экономическое образование необходимо всем выпускникам в целях успешной их социализации в условиях динамично изменяющейся реальности. Экономический компонент образования позволяет личности освоить средства взвешенной оценки ресурсов и ценностей человеческого капитала, а также способы компетентного выбора жизненного пути. Поэтому совершенствование экономического образования сегодня становится не только потребностью, но и мощнейшим фактором общественного прогресса. Сегодня все выпускники попадают в мир рыночных отношений. От уровня сформированности их экономической компетенции, независимо от рода деятельности, во многом будут зависеть решение проблем экономической стабильности общества, их успешная социализация и адаптация, что неизменно приведет и к политической стабильности в нашей стране. Однако, как показывает анализ психолого-педагогической экономической литературы, если в общеобразовательных школах уже имеются успехи в области экономического образования, то в вузах на отделениях неэкономических специальностей эта проблема практически не решается. Потому подготовка специалистов, способных хорошо работать в условиях рыночной экономики, имеющих определенный уровень экономической компетенции, становится первой по актуальности и не менее острой по решению. Поэтому в Федеральном государственном образовательном стандарте формированию экономической компетенции уделено особое внимание.

Формирование экономической компетенции студентов вуза связано как с овладением основными компонентами экономической компетенции, так и с воспитанием личностных качеств, таких как ответственность, бережливость, экономность, трудолюбие, творческий подход к делу, инициативность, предприимчивость, целеустремленность. Степень их развитости является показателем уровня экономической компетенции личности.

Компетентность – это совокупность компетенций, а компетенция – это способность действовать, решать стандартные и нестандартные ситуации в

соответствии с приобретенными знаниями, умениями, навыками и практическим опытом.

Ядро компетентности студентов в сфере экономики составляют:

- предметная компетенция («научиться быть»), направленная на формирование способности оценки социально-экономических условий жизнедеятельности человека;
- методическая компетенция («научиться делать»), направленная на формирование способности решать проблемы в социально-экономической сфере;
- коммуникативная компетенция («научиться жить вместе»),
- социальная компетенция («научиться быть ответственным»), направленная на формирование чувства социальной ответственности;
- образовательная компетенция («научиться познавать») как способность самостоятельно приобретать знания и умения, находить нужную информацию.

В преподавательской деятельности используют, во-первых, вполне зарекомендовавшие себя традиционные формы организации обучения: лекции, семинары, практические занятия, курсовые, дипломные работы, самостоятельная работа, консультации, зачеты, экзамены, различные формы внеклассной работы.

В то же время необходимость формирования экономической компетенции студентов позволяет сделать вывод о том, что достаточно эффективно формирование рассматриваемого вида компетенции идет при вовлечении студентов в творческую деятельность.

При этом используются такие формы формирования экономической компетенции:

1. Занятия в форме соревнования и игр: конкурсы, КВН, деловая игра, ролевая игра, викторина;
2. Занятия с использованием метода проектов, который объединяет в себя различные исследовательские, поисковые, проблемные методы, творческие по своей сути;
3. Занятия с использованием метода «кейс-анализ», т.е. анализа конкретной ситуации, проблемы, ее коллективное обсуждение и представление своего взгляда на ее решение перед аудиторией. Данный метод способствует взаимодействию между студентами, т.е. умению работать в команде;
4. Занятия с использованием метода «мозгового штурма», что позволяет студентам свободно обсуждать проблему, высказывать как можно больше идей, мыслить нестандартно и не бояться при этом, что их предложения будут категорически отвергнуты.

В качестве теоретико-методологической основы развития экономической компетенции будущих менеджеров избраны следующие подходы: на общенаучном уровне – андрагогический, на конкретно-научном – бизнес-ориентированный, на методико-технологическом – междисциплинарный.

Андрагогический подход. Андрагогика осуществляет древнейшую формулу обучения: *non scholae, sed vitae discimus* — учимся не для школы, а для жизни. Андрагогика – новая отрасль педагогической науки, в основе которой – специфика

образования взрослых, описывающая, объясняющая, определяющая особенности моделей и технологий образовательных процессов. Андрагогика – раздел теории обучения, раскрывающий специфические закономерности освоения знаний и умений взрослым субъектом учебной деятельности, а также особенности руководства этой деятельностью со стороны профессионального педагога (по материалам Википедии). С.И. Змеев дает следующее определение: андрагогика – «наука об обучении взрослых, обосновывающая деятельность обучающихся и обучающихся по организации процесса обучения» [5]. Андрагогика отрасль педагогической науки, охватывающая теоретические и практические проблемы образования, обучения и воспитания взрослых деятельностью государственных и общественных учреждений, специально предназначенных для образования взрослых (вечерние школы, учреждения СПО, ВПО, ДПО, народные университеты, курсы). Раскрытие закономерностей, социальных и психологических факторов эффективного образования, обучения и воспитания взрослых, разработка методики работы с индивидами и группами индивидов в возрасте от 18–20 лет до глубокой старости. Образование взрослых направление в образовании, обеспечивающее удовлетворение образовательных потребностей лиц, занятых самостоятельной профессиональной деятельностью система специализированных учреждений общего и профессионального образования, культурнообразовательных, досуговых и т.п. Удовлетворение индивидуальных образовательных интересов; развитие личности в соответствии с индивидуальными склонностями в ходе педагогически организованной самодеятельности в условиях свободного времени и неформального общения.

Впервые термин «андрагогика» для названия особого раздела педагогики применил немецкий историк просвещения К. Капп в книге о педагогических взглядах Платона (1833) [9]. Термин «андрагогика» получает второе рождение, теперь описывая совокупность размышлений о том, почему, для чего и как преподавать взрослым. Систематизация андрагогики относится к периоду научно-технической революции второй половины XX века, когда значительно расширилась сфера формального и неформального образования взрослых, потребовавшая специальных исследований в интересах повышения эффективности учебного процесса, осмысления традиционной педагогической проблематики в свете идей непрерывного образования. Сегодня в Европе существует в основном три толкования термина. Во-первых, во многих странах растет восприятие андрагогики как научного подхода к процессу учения взрослых. В этом значении андрагогика — это наука понимания (теория) и поддержки (практика) образования взрослых на протяжении всей жизни. Во-вторых, главным образом в США, андрагогикой в традиции М. Ноулза называют специфический теоретический и практический подход, основанный на гуманистической концепции автономных обучающихся и преподавателей-фасилитаторов процесса учения [7]. В-третьих, наблюдается разброс в интерпретации понятия «андрагогика» от «практики образования взрослых», «желаемых ценностей», «специфических методов преподавания» до «академической дисциплины» и «противоположности детской педагогике». В России понятие «андрагогика»

появилось в результате заимствования из концепции андрагогики М.Ш. Ноулза [7]. Изучение литературы вопроса показывает, что многие российские ученые рассматривают её как самостоятельную науку и научную дисциплину, в разных работах авторы определяют андрагогику как область научного знания и как отрасль педагогической науки, как сферу социального знания и гуманитарную сферу знания.

Бизнес-ориентированный подход первоначально применялся в качестве стратегии исследования и построения бизнес-процессов. В педагогической науке в основе данной стратегии исследования и организации экономического образования находится прагматический подход (У. Джемс, Д. Дьюи, Ф.Шиллер, А. Гелен, Г. Плеснер, Э. Ротхаккер) Американский философ и педагог Дж. Дьюи утверждал, что всякая теория, всякая идея должна рассматриваться как «инструмент действия». Система образования, предназначенная для массовых общеобразовательных и профессиональных школ, должна быть организована таким образом, чтобы она стимулировала развертывание «практических импульсов», помогала обучающимся «что-нибудь работать, что-нибудь делать». Правильно подчеркивая роль трудового воспитания, Дж. Дьюи не связывал его с широким общим образованием. Его положение «обучение посредством делания» приводило к недооценке научного образования учащихся, к снижению роли педагога, который является у Дж. Дьюи организатором, консультантом, но не руководителем процесса обучения. Разработка идей основоположников прагматической педагогики в направлении оптимизации и модернизации, позволила сконструировать инновационную стратегию – бизнес-ориентированный подход (Е.В. Василенко, И. Грэхем, В.Л. Тамбовцев, А.Г. Украинец и др.). Данный подход позволяет решить задачу воспитания экономически активного и предприимчивого будущего специалиста. При этом узкая ориентированность экономического бизнес воспитания не закрывает перед обучаемым другие возможности самореализации на рынке труда, подчас более перспективные для его индивидуального набора личностных качеств. Основой данного подхода является освоение практических навыков ведения бизнеса. Студенты узнают о том, как предприниматель выбирает, планирует и ведет собственное дело, разрабатывают настоящие бизнес-планы, выбирают нишу для собственного бизнеса и создают креативные идеи для его развития. Практическая направленность вызывает у обучаемых активный интерес и желание реализовать свою предпринимательскую идею. Поэтому особое внимание уделяется бизнес-планированию, изучению структуры бизнес-плана и основным правилам его составления. Главная задача бизнес-ориентированного подхода - вовлечь студентов в рабочий процесс и помочь им в усвоении новой информации, что отвечает требованиям экономического воспитания, формирования экономической культуры, развитию умений пользоваться инструментами экономического выбора. Помимо этого задачами такого подхода в экономическом образовании являются: 1) развитие общей экономической культуры; 2) привитие функциональной экономической грамотности; 3) формирование способности к развитию; 4) формирование системы ценности и развитие индивидуальности; 5) выработка практических навыков хозяйственной деятельности.

В соответствии с бизнес-ориентированным подходом. Экономические знания представляют собой, прежде всего, элемент общей культуры человека. Основная задача профессионального экономического образования - не заставлять обучаемого запоминать определения и формулы, а научить его мыслить экономически. Важно сформировать у будущих специалистов представление о мире, адекватное рыночным принципам организации хозяйственной жизни, добиться понимания ее основных закономерностей и взаимосвязей. Развитие у студентов экономической культуры проявляется также в осознании себя полноценным членом общества с определенными правами и обязанностями. При таком подходе основной критерий качества преподавания - не способность студента решить ту или иную задачу на выпускном экзамене, а наличие у него багажа знаний и представлений о мире, который сохранится на многие годы, позволяя ему самосовершенствоваться и следовать актуальным тенденциям в мировой экономике. В соответствии с требованиями государственного стандарта образовательной области «экономика», педагогические функции и цели образования в области экономических знаний в профессиональном образовании состоят в формировании у будущих специалистов комплексного представления об основных закономерностях, ограничениях и условиях экономической жизни потребителя, производителя и общества в целом, закономерностях функционирования отраслевых рынков, доходах владельцев факторов производства и их распределении, возможностях, преимуществах и слабых сторонах функционирования рыночных механизмов, роли государства в экономической жизни общества, возможностях государственного вмешательства в экономику, содержании фискальной и монетарной политики, основных макроэкономических проблемах и их особенностях в России на современном этапе, способах решения основных экономических вопросов в рамках экономических систем различных типов, основных принципах международных отношений. Построение образовательного процесса в высшей школе на принципах бизнес-ориентированного подхода должно дать студентам возможность:

- понять суть экономических процессов, мотивы поведения экономических субъектов;
- выявить связь экономических и политических событий, экономические основания принятия политических решений на разных уровнях власти;
- выработать обоснованный подход к выбору соотношения между эффективностью и справедливостью;
- ориентироваться в текущих экономических событиях.

Реализацию указанной возможности обеспечивают основные содержательные линии экономического образования (базовые экономические концепции, механизмы микроэкономических процессов, макроэкономические проблемы, особенности экономического развития России, основные институты прикладной экономики). Освоение этих содержательных линий предполагает понимание будущими специалистами: смысла важнейших понятий и терминов, используемых для описания экономических процессов и явлений; устройства и принципов деятельности основных экономических институтов общества; влияния общих экономических процессов на

условия жизни индивидуума и политику государства; фундаментальных закономерностей и ограничений, определяющих развитие экономических процессов в жизни общества; границ возможных решений и мотивов поведения индивидуума, деятельности фирмы и государства; преимуществ и слабых сторон рыночных механизмов и государственного регулирования при решении основных экономических проблем общества; особенностей функционирования основных типов рынков и их развития в условиях России; особенностей трансформации экономической системы России.

Отличительной чертой применения бизнес-ориентированного подхода в образовании является его непрерывность и преемственность. Непрерывность предусматривает постоянное движение от простого к сложному, сочетание изучения экономических проблем с овладением знаниями других наук, культурой делового общения и поведения. Оно осуществляется за счет целесообразной совокупности путей, средств, способов и форм приобретения, углубления, расширения экономических знаний и умений, формирования экономического мышления, способности к деловому общению, воспитания инициативности, предприимчивости, творческого отношения к делу с целью получения запланированного конечного результата с наименьшими затратами всех видов ресурсов. Преемственность находит отражение в линейно-циклической структуре, где каждая из ступеней высшей школы, решая общие задачи экономического образования, имеет свои специфические функции, связанные с возрастными особенностями студентов и уровнем развития их экономической компетентности.

Междисциплинарный подход. Существует значительное число психолого-педагогических исследований, посвященных междисциплинарным связям. Так, психологические основы реализации междисциплинарных связей обоснованы в работах П.Я. Гальперина, Е.Н. Кабановой-Миллер, Ю.А. Самарина, Н.Ф. Талызиной и др. По мнению этих исследователей, истоки образования междисциплинарных связей, с психологической точки зрения, находятся внутри учебного предмета, поэтому установление связей между предметами является необходимым педагогическим условием для формирования системы знаний у обучаемых.

Различные аспекты реализации междисциплинарных связей в образовании представлены в исследованиях В.А. Далингер, М.А. Данилова, И.Д. Зверева, В.Н. Келбакиани, Ю.А. Кустова, В.Н. Федоровской и др., в которых обоснована объективная необходимость отражения взаимосвязей реального мира в преподавании, выявлена мировоззренческая функция междисциплинарных связей, их роль в развитии обучаемых, замечено положительное влияние междисциплинарных связей на формирование системы знаний обучаемых, разработана классификация междисциплинарных связей по различным критериям (основаниям), разработана методика скоординированного преподавания различных учебных дисциплин.

Вместе с тем почти все исследования относятся к школьному образованию и лишь часть из них – к профессиональному (О.Ю. Дьякова, Ю.С. Ковалева, Н.В. Маврина, А.К. Мартеллер и др.). Мы же убеждены в необходимости применения

междисциплинарного подхода к профессиональной подготовке будущих специалистов, поскольку на современном этапе развития общества все более усиливается тенденция интеграции научных знаний, так как сегодня практически все важнейшие проблемы приобретают комплексный характер. Все чаще возникает потребность в специалистах, способных мобильно использовать знания из разных научных областей в своей профессиональной деятельности. При подготовке таких специалистов первостепенное значение имеет развитие системного мышления, умения видеть объект в единстве его многосторонних связей и отношений. Кроме того, раскрытие внутренних связей между учебными дисциплинами имеет большое значение для правильной организации учебного процесса, изменяет его систему, логику и научную направленность. В результате знания становятся не только конкретными, но и обобщенными, что дает будущим специалистам возможность переносить эти знания в новые ситуации и применять их на практике. Дидактическими преимуществами реализации междисциплинарных связей являются взаимное использование информации, исключение дублирования, формирование единой системы взглядов на материальную картину мира.

Междисциплинарность в нашем понимании есть требование следовать общенаучной методологии, которая не выражается в полном объеме, но образует «силовое поле», «составляющее основу педагогического процесса подготовки обучаемого». Междисциплинарный подход имеет для нашей проблемы существенные возможности, ибо на сегодняшний день в высших учебных заведениях не существует полного интегративного курса «Коммуникативное образование».

Образовательная функция позволяет преподавателю высшей школы формировать такие качества знаний студентов, как системность, глубина, осознанность, гибкость и т.д., а также способствует единству взаимосвязей различных систем знаний и умений обучаемых. Развивающая функция состоит в развитии системного и творческого мышления будущих специалистов, их познавательной активности, самостоятельности, интереса, расширении кругозора, формировании обобщенных способов действий и преодолении предметной инертности мышления. Конструктивная функция позволяет преподавателю совершенствовать содержание предъявляемого учебного материала, методы и формы организации обучения, корректировать учебную программу с точки зрения трактовки изучаемых понятий, явлений, процессов и сроков их предъявления.

В новых социально-экономических и культурно-правовых условиях становления российской государственности существенно возрастают требования, предъявляемые к уровню профессиональной подготовки специалистов, в том числе и компетенции менеджеров, что, в свою очередь, приводит к решению новых образовательных проблем в вузе. Современное общество выдвигает новые требования к системе профессионального образования, перед которой стоит общепедагогическая задача подготовки молодого специалиста ко всем сложностям профессионального становления в условиях конкуренции на рынке труда.

Анализ современного состояния системы высшего образования показывает целесообразность использования интегрированных подходов к подготовке будущих менеджеров, способных к конкуренции в сфере профессиональной деятельности. Система высшего образования должна обеспечить социализацию, уверенное вхождение в самостоятельную трудовую деятельность молодого специалиста, заложить основы построения успешной профессиональной карьеры. Этот процесс возможно осуществить не только при традиционном подходе к обучению с точки зрения теории, значимых позиций в обучении, но и путем непосредственного обращения к практической деятельности как к возможности разрешения проблемных ситуаций, что делает теоретико-методическую основу развития экономической компетенции будущих менеджеров наиболее значимой и прогрессивной.

Социальный заказ системе профессионального образования, определенный Законом Российской Федерации «Об образовании», «Государственным образовательным стандартом высшего образования», «Национальной доктриной образования в России на период до 2025 г.», ориентирует высшие образовательные учреждения на повышение качества профессиональной подготовки квалифицированных специалистов-менеджеров, способных к новаторству и творчеству, владеющих организаторскими навыками и лидерскими способностями.

Каждый вуз по-своему дополнительно насыщает образовательные программы учебными, специальными курсами и дисциплинами, но практика свидетельствует, что таким немаловажным умениям, как: личностное самоутверждение в профессиональном статусе менеджера, ведение переговоров, самопрезентация, самоменеджмент, регуляция этапов саморазвития и повышение профессиональной компетентности уделяется недостаточно внимания, что усложняет решение профессиональных задач в условиях конкурентной среды.

Теоретико-методологическая подготовка будущих менеджеров в вузе обеспечивает целенаправленную организацию совместной деятельности образовательных учреждений и работодателей. Психологические особенности профессиональной подготовки студентов вузов раскрыты в теориях личности и теориях деятельности А.Г. Асмолова, К.А. Климова, А.Т. Ковалева, А.Н. Леонтьева, Р.С. Немова, С.Л. Рубинштейна, Ю.А. Самарина, П.И. Самойленко, Н.Ф. Талызиной и др.

В отечественной педагогике проблемы современного высшего образования рассмотрены в трудах В.И. Андреева, В.А. Беликова, Г.Д. Бухаровой, Н.Д. Никандрова, Е.В. Ткаченко и др.

В педагогической и экономической науке О.С. Анисимовым, М. Альбертом, Е.Е. Вендровым, А.А. Деркачом, А.Л. Журавлевым, А.В. Карповым, Р.Л. Кричевским, А.И. Пригожиным, И.В. Резанович, Э. Уиткином, Э.А. Уткиным, Т. Шибутани, Л. Якоккой и др. рассматривалось содержание профессиональной деятельности менеджеров.

За рубежом подготовка менеджеров рассматривается в русле классической теории менеджмента, разработанной М. Альбертом, Т. Бойделом, М.Д. Вудкоком, П. Друкером, М.Х. Месконом, Д.Ф. Френсисом, Ф. Хедуори, Л. Якоккой и др.

Анализ исследований, касающихся различных аспектов процесса формирования готовности будущих менеджеров к профессиональной деятельности (Е.А. Гришина, Л.В. Журавлева, М.В. Заворочай, Б.Т. Изгашев и др.), указывает на необходимость дальнейшего рассмотрения проблемы с учетом профессионально значимого личностного потенциала будущих менеджеров и созданием ситуаций, в которых им придется выстраивать свою профессиональную деятельность.

Как показали наши исследования, в подготовке квалифицированных менеджеров большое внимание уделяется теоретическому обучению, но недостаточно исследуется аспект практико-ориентированного обучения. Проблемой здесь является недостаточная эффективность производственной практики, которая слабо ориентирует студентов на развитие профессиональных умений будущих менеджеров, что приводит к удлинению периода адаптации выпускников вуза к реальным условиям в процессе самостоятельного труда.

В процессе исследования спроектирована и реализована в образовательном процессе вуза модель развития экономической компетенции будущих менеджеров, которая включает целевой, содержательный, организационно-исполнительный и результативный компоненты. При построении модели использован метод моделирования, который в совокупности с другими методами, служит методической основой педагогических условий подготовки будущих менеджеров.

Основы моделирования в социальной сфере, в том числе и в педагогике, разрабатывались в работах В.П. Алексеева, Д.И. Бродкина, И.В. Бестужева-Лады, И.Б. Гутчина, А.С. Гусейновой, И.Д. Ковальченко, В.П. Мизинцева, Ю.Н. Павловского, З.В. Степанова, Е.М. Титаренко, В.А. Штоффа, Л.М. Фридманом и др. Анализ литературы показывает, что моделирование рассматривается как метод опосредованного изучения объекта, в ходе которого исследуется или осваивается не сам объект, а некоторая промежуточная вспомогательная система – модель. Оно является специфическим способом познания, при котором одна система (объект исследования) воспроизводится в другой (модели). Моделирование используется как для построения или развития новой, уже существующей теории, так и для осуществления практической деятельности человека. Моделирование всегда определяется через понятие «модель». В самом общем смысле модель представляет собой такой материально или мысленно представленный объект, который в процессе познания (изучения) замещает объект – оригинал, сохраняя некоторые важные для данного исследования типичные черты.

Модель является отражением представлений субъекта управления о целях, критериях и структуре управляемой системы, отражая замкнутый контур, свойственный структуре системы. Научная модель – это мысленно представленная и материально реализованная система, которая адекватно отображает предмет

исследования. Практически каждая модель представляет собой комбинацию таких составляющих как: константы, переменные, параметры, функциональные зависимости, ограничения, целевые функции. В фундаментальном труде Дж. Форрестера по системной динамике сформулированы основные черты, которыми должна обладать модель: возможность отражать любые причинно-следственные связи, необходимые для учета; простота математического выражения; использование терминологии, синонимичной языку экономики; охват значительного (в пределах возможности вычислительных машин) числа переменных.

В психолого-педагогических исследованиях моделирование рассматривается как высшая и особая форма наглядности. По мнению Ю.К. Бабанского [2]: «моделирование помогает систематизировать знания об изучаемом явлении или процессе, показывает пути их более целостного описания, намечает более полные связи между компонентами, открывает возможности для создания более целостных классификаций...» При этом главным в модели является то, что она является промежуточным звеном между субъектом (педагогом-исследователем) и объектом исследования. Несмотря на многозначность модели, она всегда сводится к условному виду (изображению, описанию, схеме) объекта или системы объектов. Ценность модели зависит от возможности разграничить в системе важные и несущественные факторы, что достигается путем агрегирования однородных факторов, в зависимости от роли, которую они играют в правилах принятия решений. Обоснованность модели определяется обоснованностью элементов ее структуры и основных правил, которые можно считать установленными в том случае, когда получаемые с помощью модели характеристики соответствуют характеристикам реальной системы. Модель создается для определения конечного числа правил, методов и процедур. Моделирование делает изучение не только более наглядным, но и позволяет более глубоко раскрыть сущность изучаемого явления.

Модель в педагогическом исследовании отражает систему элементов, воспроизводящих стороны, связи, функции, условия функционирования педагогического процесса. Она является идеализированным представлением о соответствии реальному объекту исследования. В.В. Давыдов и А.У. Варданян характеризуют моделирование как метод познания интересующих нас качеств объекта через модель. Модель выполняет свою функцию в процессе познания лишь благодаря тому значению, которое она получает как заместитель исследуемого объекта. Отношение между моделью и оригиналом заключается в отношении ограниченного подобия, когда в процессе научного познания модель заменяет оригинал; изучение модели дает информацию об оригинале. В связи с этим под оригиналом понимается не целостный объект в его качественно-количественной специфике, во всем богатстве его разнообразных свойств, связей и отношений, а именно тем, которые непосредственно интересуют исследователя.

Весьма продуктивной представляется точка зрения академика В.С. Немчинова: «Модель – это своего рода абстракция. Промежуточное звено между теоретическим абстрактным мышлением и объективной действительностью. Исследователь может

прибегнуть к методу построения модели, идя от наблюдения, от практики к теории, а также обратно – от абстрактных (отвлеченных) теоретических соображений к конкретной реальной действительности. Построение моделей, рассматривается с одной стороны, как важная ступень к развитию теории, а с другой – как одно из средств экспериментального анализа.

Л.А. Ненашева и Л.Г. Семушкина полагают, что модель всегда выступает представителем оригинала (заместителем прототипа), который в качественном отношении более удобен для изучения или освоения, поскольку дает возможность перенести полученные при этом знания, умения и навыки, сформированные личностные качества на исходный объект.

Грамотно построенная модель обладает интересным свойством: ее изучение дает некоторые новые знания об объекте оригинале, что представляется важным при изучении моделей. В этом аспекте А.Б. Горстко определяет назначение модели следующим образом. Модель необходима для того, чтобы понять, как устроен конкретный объект, какова его структура, основные свойства, законы развития и взаимодействия с окружающим миром; научиться управлять объектом или процессом и определить наилучшие способы управления при заданных условиях, целях, критериях; прогнозировать прямые и косвенные последствия реализации заданных способов и форм воздействия на объект.

Мы также придерживаемся мнения В.И. Михеева, который предъявляет к модели следующие требования: она должна давать корректное описание основ функционирования системы; постулаты, используемые для её построения должны соответствовать реальным свойствам, элементам моделируемых систем и взаимосвязей элементов; модель необходимо доводить до уровня, когда становится возможным делать выводы, проверяемые экспериментально. Таким образом, модели позволяют сохранить представление об изучаемом предмете как о целостном явлении и облегчают проникновение в его сущность. Метод моделирования мы применяем на теоретическом уровне с тем, чтобы впоследствии осуществить процесс развития экономической компетенции будущих менеджеров в процессе профессиональной подготовки в вузе, основываясь на построенной нами структурно-функциональной модели. Широкое использование метода моделирования в педагогических исследованиях характеризуется многообразием его функций, и соответственно, возможностей. Моделирование является неотъемлемой частью системного анализа и отражает его различные аспекты, что приводит к разнообразию моделей. Моделируя различные взаимосвязи элементов развития подготовки студентов к делопроизводству в ходе их профессиональной подготовки в вузе, мы получаем набор моделей: структурных, функциональных, математических и т.д. Модель является, образно говоря, воспоминанием очевидца, сохранившего в памяти те детали, которые наиболее значимы для него.

Подготовка будущих менеджеров является открытой динамической системой, следовательно, осмысление ее сущности, строения, функционирования и развития, а

также построения модели ее функционирования возможно только с позиций андрогогического, бизнес-ориентированного и междисциплинарного подходов.

Рассмотрим структурные компоненты нашей модели: цель, содержание, формы и методы организации процесса развития экоэкономической компетенции будущего менеджера.

Цель, будучи выражением социального заказа общества на развитие личности будущего менеджера, интерпретированная в педагогических терминах, выступает в роли системообразующего фактора. Она задается объективными условиями, которыми являются потребности общества, социальный заказ, определяющий цель подготовки специалистов профессиональных образовательных учреждений.

Цель определяет содержательную и организационную сторону нашей модели – развитие экономической компетенции у будущего менеджера, готового профессионально и квалифицированно осуществлять экономически сообразную деятельность, умеющего рассматривать любые задачи и принимать управленческие решения через призму экономического мышления. Поставленная цель конкретизируется и реализуется в задачах. Важнейшей задачей является развитие экономической компетенции, что предполагает овладение теоретическими знаниями, которые заключаются в полном и конкретном познании тех или иных сторон экономически сообразной деятельности, в понимании ее как целостного явления.

Таким образом была построена модель, которая отражает основные характеристики процесса развития экономической компетенции будущего менеджера, включает структурные компоненты (цель, содержание, формы и методы организации педагогического процесса).

Моделирование позволяет сохранить представление об изучаемом предмете как о целостном явлении и проникнуть в его сущность, чтобы впоследствии осуществить моделируемый процесс, основываясь на построенной нами модели.

Исходя из позиций андрогогического, бизнес-ориентированного и междисциплинарного подходов, экономическая компетенция понимается как сложное, динамично развивающееся качество личности студента, обеспечивающее успех в деятельности, и проявляющееся на субъективном уровне его деятельности в виде сложной системы. Схематично представление об экономической компетенции будущего менеджера отражено на рисунке 1.

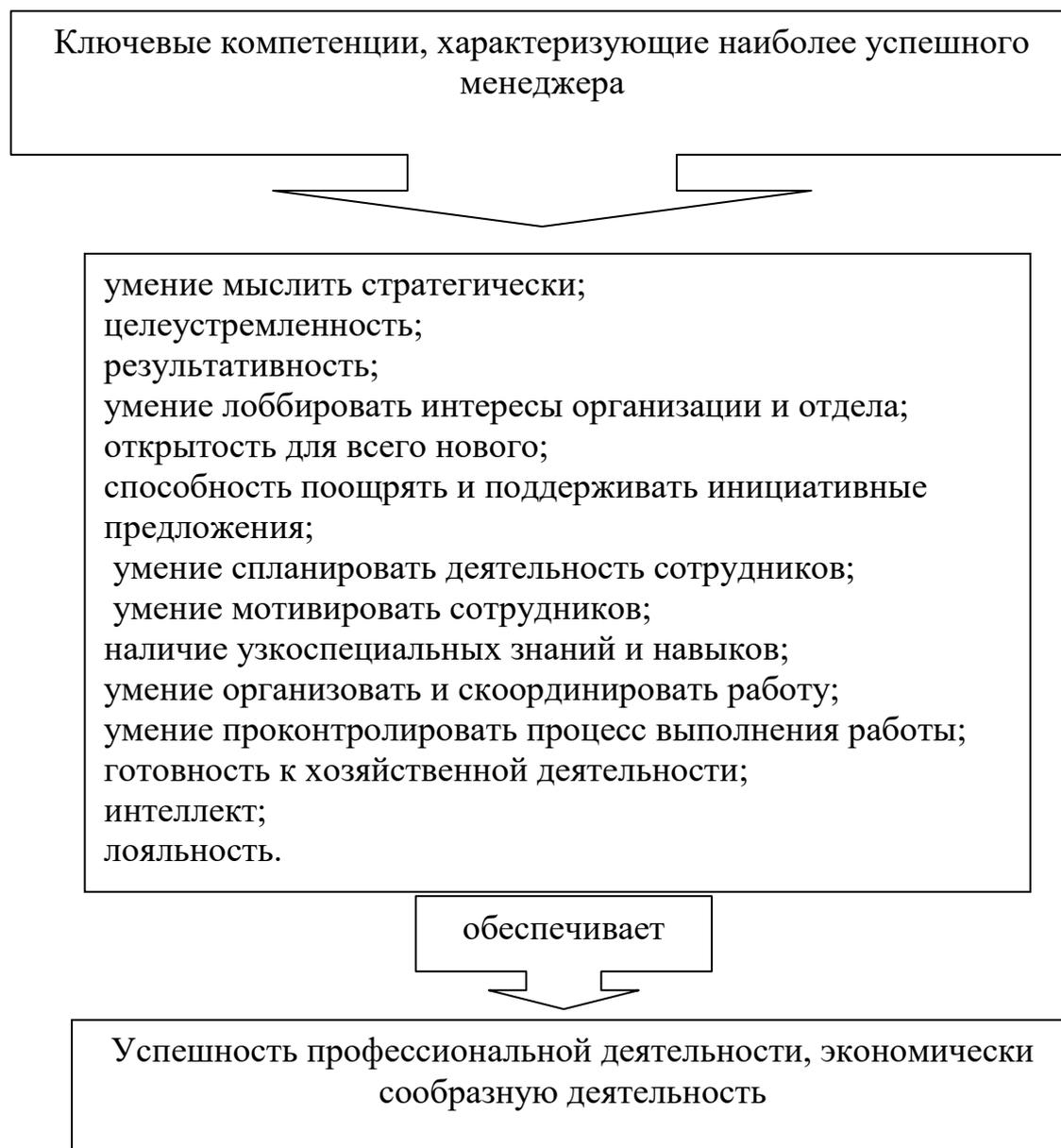


Рисунок 1. Модель экономической компетенции менеджера

Библиографический список

1. Алексеева, Л.Ф. Психолого-педагогические основания инновационной подготовки преподавателей вузов [Текст] / Л.Ф.Алексеева. – Томск: STL, 2005. – 268 с.
2. Бабанский, Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований [Текст] / Ю. К. Бабанский. – М.: Педагогика. – 1982. – 192 с.
3. Белоножко, М.Л. Управление персоналом в кризисных и межкризисных условиях // Проблемы и пути усовершенствования экономического механизма предпринимательской деятельности //Мат-лы 1У межд.научно-практ. конференции — Днепрпетровск: Стратегия, 2012
4. Борытко, Н.М. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб.

- заведений [Текст] / Н.М.Борытко, И.А.Соловцова, А.М.Байбаков. – М.: Академия, 2007. – 496 с.
5. Гонтаренко, Е.В. Стратегическое планирование: анализ методического инструментария, используемого в российских фирмах // Теоретическая экономика. – 2008. – № 1. – С.25.
 6. Змеев, С.И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых. — М.: М.: ПЕР СЭ, 2007. — С. 91. — 272 с. — [ISBN 5-98549-022-0](#).
 7. Королёв, О. Г. Формирование компетенций менеджеров разных уровней для инновационной экономики // Инициативы XXI века. – 2012. – №2. – С.40-48.
 8. Кукуев, А.И. Андрагогический подход в педагогике. — Ростов-на-Дону: ИПО ПИ ЮФУ, 2009. — С. 11. — 328 с. — [ISBN 978-5-8480-0690-2](#).
 9. Никитина, Е.Ю. Педагогическое управление коммуникативным образованием студентов вузов: перспективные подходы [текст]: монография / Е.Ю. Никитина, О.Ю. Афанасьева.-Москва: МАНПО, 2006. - 154 с. - ISBN 5-98314-195-3
 10. Основы андрагогики. Под ред. Колесниковой И. А — М.: «Академия», 2003. — С. 5. — 240 с. — [ISBN 5-7695-0978-3](#).
 11. Поштарева, Т.В. Теория и практика формирования этнокультурной компетентности учащихся в полиэтнической образовательной среде: Монография. [Текст] / Т.В.Поштарева – Ставрополь: Литера, 2006. – 300 с.
 12. Профессиональные компетенции сотрудников, как инструмент конкурентоспособности организации [Электронный ресурс] / Независимый бизнес-портал BussinesSeminar. Дата публикации: 02.04.2009. Режим доступа: <http://www.b-seminar.ru/article/show/93.htm>.
 13. Симоненко, С. Исследование компетенций успешных менеджеров в России. Модель «20 граней» [Электронный ресурс]. Дата публикации: 24.02.2009. Режим доступа: <http://www.hrm.ru>
 14. Хатламаджиян, Д.Г. Сравнительный анализ компетенций российских и зарубежных менеджеров // Terraeconomicus. – 2011. – №3-4. – С.228-230.

Клыкова Л.А., Чурашов А.Г.

Танцевально-двигательная терапия для студентов хореографических специальностей: традиции, основы, инновации

В главе монографии представлен на философском, общенаучном и педагогическом уровнях методологии анализ танцевально-двигательной терапии, описаны характер и возможности применения рассматриваемого направления. Статья адресована педагогам дополнительного образования, преподавателям высших учебных заведений и учреждений повышения квалификации работников образования, воспитателям, практическим работникам, всем интересующимся актуальными проблемами коррекции, физического и эмоционального развития средствами хореографии.

Ключевые слова: *арт-терапия, танцевально-двигательная терапия, коррекция, проблемы социализации, хореография.*

Современная Россия с каждым годом активно и целенаправленно ищет свое место в мировом образовательном пространстве. В связи с этим трендом наблюдаются перемены в Российской системе образования, ориентированные на развитие арт-терапии, активное изучение её новых форм и моделей. Эффективное использование различных видов арт-терапии как отдельно, так и в интегрированном виде позволяет нам выбирать и моделировать педагогический процесс в его творческом начале, обращаясь к сильным сторонам личности и удивительно мощным факторам внутренней поддержки и восстановления целостности человека в широком понимании. Это направление, безусловно, является прогрессивным во многих областях деятельности человека, в частности, в образовании, т.к. в нем используются средства современной дидактики, научной разработки и практического обоснования новых идей и технологий.

Арт-терапия – это метод развития, изменения и выражение человеком своих сознательных и бессознательных сторон психики посредством творчества в разных формах и видах искусства. Сам термин был впервые употреблен А.Хиллом в 1938 году при описании своих занятий изобразительным творчеством с туберкулезными больными в санаториях, поэтому только в XX веке, основываясь на научных исследованиях, искусству стали официально приписывать терапевтическую функцию. Затем этот термин стал применяться ко всем видам терапевтических занятий искусством (танцевальная терапия, музыкотерапия, драматерапия, двигательная терапия и др.).

Самые первые приемы арт-терапии появились в древности, когда люди обнаружили целительные свойства символов и художественных образов. Символы получали магические значения и использовались в ритуальных действиях. В древних

шаманских традициях танцы и пение помогали шаману войти в измененное состояние сознания и привлечь целительную силу духов. Амулеты с изображением символов защищали их обладателей от негативного воздействия извне. В Тибете традиционно используются мандалы для медитативных практик. Так или иначе художественные образы имели место во всех древних культурах и служили в целительных, магических или духовных целях. Художественное творчество начало целенаправленно привлекаться для анализа состояния человека на рубеже XIX-XX вв. В конце XIX века французские психиатры пытались толковать рисунки душевнобольных и проводить взаимосвязь с внутренним состоянием пациентов. Этому примеру последовали другие психиатры. Затем Зигмунд Фрейд заметил, что многим пациентам легче передать свои ощущения не вербально, а посредством рисунков. Эту идею развил К. Г. Юнг. Постепенно специалисты приходили к выводу, что художественный образ может служить ключом к пониманию внутреннего мира пациента.

Мы считаем, что хореография является наиболее эффективным и адекватным природе человека средством физического, психического и эмоционального развития личности. На сегодняшний день традиционным является использование танца как средства выражения эмоций, снятия психологического напряжения, улучшения эмоционального состояния, стимулирования творческой активности. Хореографическое искусство является с одной стороны источником новых позитивных переживаний учащегося, рождает креативные потребности, способы их удовлетворения в том или ином виде, а с другой стороны продлевает психологическое здоровье, восстанавливает тонус тела.

Танцевальная терапия — это психотерапевтическое использование танца и движения как процесса, способствующего интеграции эмоционального и физического состояния личности, что, в свою очередь, дает возможность снять напряжение, избавиться от усталости и помочь замкнутым, необщительным обучающимся, выявить у них творческие способности, а также корректировать и улучшать психическое, умственное и физическое развитие личности. Психокоррекционное воздействие танцевальной терапии основано на важной роли в жизни человека его собственного тела, которое является основным средством познания и выражает нашу суть. То, что человек чувствует, можно прочесть по положению тела. Эмоции — это телесные проявления, это движения или жесты внутри тела, обобщенный результат которых — некое внешнее действие. Через тело нам легче выразить свои чувства, свое состояние, чем через слова и сознание. В процессе занятий танцевальной терапией используются элементарные задания игры – это телесный тренинг (базовые упражнения и работа со всем телом), игра с движением (ритмическая игра), свободные упражнения (импровизация).

Реализацию педагогического потенциала арт-терапии обеспечивают следующие условия:

- Коммуникативные (предполагают наличие у педагога толерантности, эмпатии, эмоциональной гибкости, умения оказывать помощь, поддержку);

- Предметные (отвечают за подбор необходимых методов и приемов арт-терапии, соответствующего материала для занятий, которые заключаются в вариативности, гибкости обучающих программ).

Учет педагогом особенностей арт-терапии, соблюдение коммуникативных и предметных условий ее применения создает педагогическое пространство, адекватное для развития творческой индивидуальности.

Сформулированы педагогические возможности танцевальной арт-терапии:

- ✓ искусство танца доступно для изучения любому обучающемуся независимо от его природных дарований и возраста;

- ✓ в танце заложен огромный воспитательный и обучающий потенциал. Танцевальная терапия способствует выходу на поверхность эмоциональных переживаний, импровизированные движения позволяют раскрыть способности обучающегося в процессе занятия.

Танцевальная терапия многогранно воздействует на человека, что обусловлено самой природой танца как синтетического вида искусства. Влияя на развитие эмоциональной сферы личности, совершенствуя тело человека физически, воспитывая через музыку духовно, танец помогает обрести уверенность в собственных силах, даёт толчок к самосовершенствованию, к постоянному развитию. Организуя самостоятельную деятельность обучающихся, в которой каждый может реализовать свои способности и интересы, педагог создает «развивающую среду». Его главной задачей становится мотивировать обучающихся на проявление инициативы и самостоятельности. Критериями личностного развития воспитанника средствами танцевальной терапии являются следующие новообразования:

- переход к новым способам деятельности и формам поведения;
- рост уровня активности, самостоятельности, самоорганизации, самореализации;
- развитие физического потенциала, физиологических функций организма;
- развитие уверенности в себе, предотвращение различных психологических комплексов, мышечных зажимов.

Особая ценность и сила танца, его интеграционный смысл состоят в том, что все физические, эмоциональные, интеллектуальные и духовные процессы соединяются в единое действие. Здесь нет посредника для выражения чувств - как краски и холст для художника или музыкальные инструменты для музыкантов, инструментом и создателем является тело человека. Танцевальная арт-терапия является тем универсальным и действенным средством разностороннего развития личности, особенно она эффективна в руках профессионального педагога с хорошими знаниями в области медицины. И вся суть танцевальной терапии заключается во взаимосвязи тела, разума и духа.

В основе преподавания танцевальной терапии лежит импровизация, которая предполагает составляющие: первая – материальная, т.е. знание танцевальной

лексики, вторая – то, что составляет внутреннюю культуру и творческое воображение, т.е. знание литературы, музыки, живописи. Например, импровизация на заданную тему (танец ветра, танец деревьев), импровизация с предметом (цветком, шарфом, мячом), при котором чередуется музыка различного характера, импровизация на заданное действие и смену предлагаемых обстоятельств («случайная встреча», «танцевальный ринг», «прогулка», «карнавал»).

Составляющей танцевальной терапии является танцевальная игра. Поскольку нет единой теории проведения танцевальных игр, множество разных подходов отражается в многообразии ее вариантов и способствует активизации педагога в развитии данного метода. Необходимо отметить, что воспитанники нуждаются в символической игре, которая включает воображение, фантазию, прорабатывая ситуацию «здесь» и «сейчас». Танцевальная игра включает сюжет игры, танцевальную импровизацию, предлагаемые обстоятельства (представление себя в рамках тех жизненных условий, в которых находится герой). В играх учащимся предоставляется возможность «побыть» актёрами, исследователями, животными, при этом развиваются их творческие возможности, становится богаче фантазия. Танцевальная игра, с одной стороны, помогает побороть свой страх, проиграть свои внешние и внутренние ощущения, с другой стороны, способствует развитию фантазии и воображения, творческих способностей, проявлению инициативы.

Танцевальная терапия связана с реализацией интересов в области художественно-эстетической культуры, с удовлетворением природной двигательной активности обучающихся и профилактикой распространенных отклонений в физическом развитии. Исследования в области арт-терапии показывают, что хореография развивает личность, расширяет общий и художественный кругозор, реализует познавательные интересы воспитанников.

В нашей культуре мы относимся к телу, как к вещи. Танцевальная терапия воспринимает тело как развивающийся процесс. Мы научились контролировать тело, придавать ему определенные формы, какой-то вид, сдерживать его и думаем, что оно останется безответным. Танцевальная терапия приглашает тело к разговору, дает ему возможность высказаться. Большинство полагают, что в какой-то момент мы добьемся успеха и сможем выйти из круговорота и суматохи жизни. Танцевальная терапия работает в настоящем непосредственном моменте. Процесс требует ответной реакции и учит нас делать переходы и принимать циклы. Мы живем в телах, которым изначально присущи ум, юмор и полнота смысла. Танцевальная терапия действительно восстанавливает наше право жить полной жизнью и быть полностью самим собой.

Каким образом танце-терапия от танца отличается? В танцевальной терапии мы больше интересуемся тем, как движение ощущается, чувствуется, а не тем, как оно выглядит. С того момента, когда клиенты входят в студию, внимание концентрируется на взаимоотношениях между терапевтом и клиентом, между внутренним и внешним пространством, между осознанным и неосознанным движением. Большинство новых клиентов застенчивы и ассоциируют танец с

исполнительским искусством, спектаклем, восклицая: «Я не умею танцевать». Танцетерапевты используют инструментарии танца – вес, пространство и время – для того, чтобы расширить креативный и выразительный мир клиента. Клиент не владеет одной или более из сторон двигательного потенциала. Например, люди, которые не чувствуют своего веса, могут также испытывать трудности в попытке заставить своего партнера выслушать их точку зрения. Клиент, который всегда появляется будто «одурманенный наркотиками», может в буквальном смысле видеть сквозь туманное и нечеткое личное пространство. А человек, который всегда спешит, может бессознательно бояться замедляться, чтобы не испытать беспокоящую его эмоцию. Еще один важный инструмент, которым пользуется танцетерапевт – присутствие в настоящем моменте. Все тело терапевта является инструментом для встречи и знакомства с невербальным миром клиента, для вхождения в танец клиента.

Корни танцевально-двигательной терапии восходят к древним цивилизациям, в которых танец являлся важной составляющей жизни. Вероятно, люди начали танцевать и использовать движение тела как средство коммуникации задолго до возникновения языка. Танец являлся выражением самых важных аспектов культуры. В своем межкультурном исследовании танца в различных обществах И. Бартеньефф, Ф. Поулей и А. Ломакс обнаружили, что те движения, которые люди производили во время своей ежедневной работы, вошли в танцевальный стиль, в танцевальную форму данной культуры. Например, широкая и устойчивая стойка эскимоса с быстрыми, напоминающими стрелы движениями рук, которые были необходимы для подледного лова рыбы и метания копья, была включена в танец. Общественные ценности и нормы передавались из поколения в поколение через танец, таким образом поддерживая механизм выживания и передачи культурных ритуалов. Другими примерами использования танца в культурах являются приготовления к чему-либо, празднования, войны, надежды на обильный урожай. Во многих обществах танец продолжает служить этим важным функциям. Именно этот выразительный и коммуникативный аспект танца, непосредственное выражение эмоций на предвербальном и физическом уровне в совместных движениях под общий ритм, характерных для примитивных обществ, и оказали влияние на развитие танцевально-двигательной терапии. Ощущения и чувство единения и гармонии, которые возникают в групповых танцевальных ритуалах, дают людям эмпатическое понимание друг друга.

Танец позволяет человеку без риска высказать все, что может и не может быть выражено словами; он может, как стимулировать, так и придавать форму глубоко скрытым фантазиям, таким образом, символически выражая человеческие возможности и конфликты. Так как танец использует естественную радость, энергию и ритм, которые доступны всем, он способствует развитию осознания, понимания «Я». Движение само по себе изменяет ощущения. Эти изменяющиеся физические ощущения часто обостряются в танце. Они обеспечивают тот базис, на котором возникают и выражаются чувства. То, что находилось на предвербальном и бессознательном уровне, часто кристаллизуется в непосредственное чувство и

личностное переживание. Именно признание этих элементов, изначально присущих танцу, и привело к их использованию в танцевально-двигательной терапии.

Почти полностью утерянные знания об изначальном предназначении танца и о древних целительских практиках, где танец был неотъемлемым атрибутом. У первобытных людей движение и жесты были средством коммуникации еще до появления языка. В первых человеческих общинах танец был одним из главных составляющих общинной жизни — как индивидуальным способом выражения (страха, печали, радости и т. д.), так и способом передачи культурного наследия. Танец сопровождал все ритуалы: рождение, свадьбу, смерть, праздники и торжества, события повседневной жизни (охоту, рыбалку, военные походы). Именно в танце человек передавал свое отношение к неведомому и непознанному, к природе, выражал свою связь со Вселенной, с богами и духами. Танец служил средством духовной и целительской практики.

Удивительно, что в русских танцах и танцевальных движениях других этносов, помимо движений-сигналов личности, движений-символов, движений ролевого направления, существуют уникальные по своей психофизиологической связи детали. Характерная для русских танцев релаксация рук, особенно кистей, предназначенных для производства тонких дифференцированных движений, позволяет производить сбросы накопившихся зажимов. Но ведь наши руки – это наша речь, наше мышление. Становится понятным, какую сферу личности мы пытаемся привести в порядок, осваивая танцевальные движения для рук. Сильный эффект оказывают характерные для русских танцев движения ног: исполнители танцуют со слегка согнутыми коленями, всей стопой активно взаимодействуя с землей. Стопа почти не отрывается от земли, а вовремя притоптываний, которые словно вбивают ногу в землю, осуществляется столь необходимое заземление. Человек, твердо стоящий на земле, имеет не только уверенную осанку, но и соответствующий характер.

Например, внутренне зажатый, имеющий проблемы психологического плана человек, пойдя в круг и подражая раскованным движениям танцующих, всегда выдаст себя тем, что руки его не будут подниматься на ту высоту, при которой открывается доступ к подмышкам. Большие скопления лимфатических узлов в подмышечных впадинах представляют собой центры «защиты» не только на клеточном, тканевом, но и общеорганизменном уровне; и при поднятых руках они оказываются «доступными», что свидетельствует об уровне доверия танцующих друг к другу. «Полное вытягивание рук, – утверждает А. Лоуэн, – выражает полные чувства. Если плечи связаны подавленным гневом, растягивание рук укорачивается, а чувства ослабляются». Значит, танцуя при исполнении фольклорной песни, посредством работы со свободными движениями рук мы снимаем зажатость плечевого пояса, избавляясь от гнева.

Карл Густав Юнг (1875-1961) швейцарский психолог и философ, основатель «аналитической психологии».

Центром учения Юнга является представление об «индивидуации». Процесс индивидуации порождается всей совокупностью душевных состояний, которые

координируются системой дополняющих друг друга отношений, способствующих созреванию личности. Интересы Юнга простирались к телесным переживаниям и его понимание взаимосвязи телесного опыта и творческого процесса. Начиная с осознания в отрочестве существования двух «личностей» внутри себя, Юнг интересовался вопросами взаимоотношений тела и души. С самого начала своих психологических исследований он обращал внимание на бессознательные моторные феномены и предполагал, что выразительное телесное движение – это один из гармоничных путей придать форму бессознательному.

Мэрион Чейз. Переход танца в терапевтическую модальность чаще всего связывают с именем Мэрион Чейз, которая на первых порах была обычным преподавателем танца и танцовщицей. Она перенесла акцент с танцевальной техники на выражение индивидуальных потребностей посредством движения. В 1946 г. Чейз пригласили опробовать свои методы с госпитализированными психиатрическими больными. Эту дату считают днем рождения танцевально-двигательной терапии. М. Чейз в своей танцтерапии разработала четыре существенных аспекта. Первый – это «body action» (действие тела), когда путем активизации тела и особенно патологически перенапряженных областей подготавливается проработка психических конфликтов. Второй аспект – «символизм» — понятие, означающее, что в терапию вовлекаются и прорабатываются символические движения и положения тела. Кроме того, она разработала понятие «кинестетической эмпатии», своеобразной реакции терапевта на невербальные сообщения; терапевт перенимает их своим телом и, таким образом, может воспринимать чувства пациента. Последний, существенный, аспект — это «ритмическая групповая активность» («rhythmic group activity»). Чейз вскрыла значение ритма, который является основной предпосылкой и условием для координации в группе участников терапевтического процесса. Совместное ощущение ритма создает чувство солидарности и общности.

Мэри Уайтхаус. Мэри Уайтхаус под влиянием работ К. Юнга работала с бессознательным, используя технику «активного воображения» и понятие «аутентичного движения». Она считала, что танец — это путь к бессознательным переживаниям личности; выраженные в танце, они становятся доступными для катарсического высвобождения и анализа. Целью терапевта является помощь клиенту в поисках «подлинного движения», которое есть проявление Самости (по Юнгу самость — регулирующий центр психики и в то же время целое психики; самость никогда не может быть полностью схвачена сознанием, опыт самости и непрерывный процесс самореализации являются целью индивидуации). Она разработала процесс, который назвала «movement-in-depth» (движение-в-глубину), который воплощал ее понимание танца, движения и глубинной психологии. Ее подход помог создать современную практику движения, называемую "аутентичным движением". В этом виде движения, базирующемся на принципах юнгианского анализа, пациенты протанцовывают свое ощущение внутренних образов, что помогает лучше понять движущие силы прошлого и настоящего. **Труди Шуп.** Профессиональная танцовщица из Европы, переехавшая в США, Труди Шуп, сосредоточила свою

психотерапевтическую работу на спонтанном, катарсическом высвобождении сдерживаемых чувств в танце и исследовании скрытых конфликтов, которые были источниками психического и физического напряжения.

Труди Шуп, анализируя свою работу, пришла к важным выводам, которые стали ее опорными пунктами в работе с психиатрическими пациентами:

1. Человек проявляется в своем теле; тело ясно выражает полноту существования.

2. Тело и разум находятся в постоянном взаимодействии; таким образом, любые внутренние переживания находят свое выражение в теле, и любые телесные переживания влияют на внутреннее состояние.

3. Неважно, являются ли мысли и чувства рациональными или иррациональными, позитивными или негативными, целостными или расщепленными, осознанными или подавленными – состояние сознания материализуется в физическом бытии. Это проявляется в телесной настройке, в том, как тело центрировано, в его ритмических паттернах, темпах, звуках, использовании напряжения и энергии, в его связях с пространством, способности к изменениям. Все эти факторы определяют телесное самовыражение. Они влияют на то, как тело двигается и перемещается.

4. Через тело человеческий разум переживает реальность, телесные ощущения дают знать разуму о его существовании. Они говорят ему, кто он, какой он, и где он. Зрение, слух, обоняние и вкус стимулируют когнитивные процессы.

5. Тело и сознание находятся в постоянном взаимодействии, и их единство обеспечивает целостность человека.

Труди Шуп выводит гипотезу о том, что если танцевальная терапия вызывает изменения в телесном поведении человека, то должны происходить соответствующие изменения в сознании. Позитивный телесный опыт может позитивно влиять на когнитивные процессы, на разум.

Бланш Эван. Подход Бланш Эван придает особое значение восстановлению действительных возможностей клиента до его изначального потенциала через выразительные движения и переобучение тела состоянию чувствования, определению ответного чувства, отклика на движение. Это также мобилизует активное взаимодействие между сознанием и телом.

Фундаментальная концепция метода Эван в психофизическом аспекте заключается в том, что весь человеческий опыт, включающий эмоциональное отреагирование, память и мысли, содержит кинестетические компоненты. Мобилизация относится к последовательностям указаний, которые сформулированы для увеличения телесного осознания и словаря свободного движения через исследование элементов танца, а именно ритма, пространства, интенсивности, движения тела и содержания.

Импровизация относится в методах Эван к внутренне ориентированному танцу, характеризующемуся свободной ассоциативностью в движениях и описываемому

физиологическими, психическими и психо-физическими темами. Творческий танец, основанный на методе Бланш Эван, обеспечивает опыт, который может стимулировать развитие часто ограниченных либо подавленных воображения, фантазии, образного мышления. Эван развила уникальный стиль использования творческого танца как моста к внутренне-ориентированной импровизации.

Рудольф фон Лабан (15 декабря 1879, Пресбург, Австрийская империя – 1 июля 1958, Вейбридж в графстве Суррей, Великобритания) – танцовщик и педагог, создатель (вместе с М. Вигман) предтечи танца модерн – «экспрессивного танца». Как теоретик создал методику анализа движения (кинетография Лабана) и разработал собственную систему записи движений человеческого тела – лабанотацию, что сделало его одной из ключевых фигур современного танца.

На протяжении всей своей жизни создатель системы анализа движений был убежден, что современное индустриальное общество находится под влиянием лишенных всякого смысла физических ограничений, а танец как элемент танцевально-двигательной терапии способен снять данные ограничения. Дифференциация аспектов движения способствует более глубокому наблюдению и формированию человеческого восприятия. Движение способно дать человеку силу и бесстрашие. В этом Р. Лабан убедился, наблюдая за воинственными танцами племен, когда при помощи танцев войны входили в экстаз и повышали свой уровень агрессии. В результате войны впадали в глубокое гипнотическое состояние и были способны противостоять любому виду боли без серьезных последствий. Лабан заключил, что движение оказывает непосредственное влияние на внутреннее состояние человека, и то, как человек движется, отображает его текущее внутреннее состояние. Например, если человек движется медленно и небрежно, значит, он испытывает чувство страха. Однако существует и обратная связь – внутреннее состояние человека можно изменить, поменяв движения. Если неуверенный в себе человек расправит плечи, выпрямит осанку и начнет двигаться широким шагом, у него появится уверенность в собственных силах. Анализ движений человека предполагает знание конкретной цели движения. Для этого следует понять, для чего человек движется в принципе.

Итак, человек движется:

- для совершения какого-либо действия (обладая конкретной целью);
- для экспрессии (с целью проявления форм чувствования);
- для понимания (через полученный опыт и мысли);
- в танце (для выражения невыраженных ранее эмоций).

Человек способен двигаться не только сознательно, но также и бессознательно. Бессознательные движения (названные Лабаном «теньевыми») означают совершение жестов, о которых человек не осведомлен, выполняемые без применения сознательной воли, но при этом выражающие внутреннее отношение человека к предмету.

В системе Лабана, известной как «система усилий» или «форм усилий» (Laban, 1960), используются символы для изображения динамических и пространственных аспектов движения, для диагностики потребностей клиента и помощи терапевту в

выборе последовательности движений. Система усилий Лабана описывает динамику движения с помощью четырех параметров: пространства, силы, времени и течения. На основании четырех критериев Р. Лабан (1947, 1960) выделил 8 базовых типов усилий, на которые можно разложить любое движение: прямые – многофокусные движения (фактор пространства), мощные – легкие движения (фактор силы), быстрые – медленные движения (фактор времени), ограниченные – свободные (фактор течения). Подобный подход позволяет танцевальным терапевтам диагностировать двигательный репертуар клиентов и выстраивать программы его развития, двигаясь от ограничений – к свободе, от ригидности – к разнообразию. Далее различные движения человеческого тела соотносятся с чувствами и отношениями, что является терапевтическим для клиентов, так как позволяет им углубиться внутрь себя и осознать причины собственной ригидности и ограниченности.

Пространство – как много места я позволяю себе занять в жизни среди других людей? Насколько я чувствую «свое» пространство? Как я вхожу в пространство других людей? Какие зоны пространства мною освоены и используются, а какие – нет?

Время – какой ритм более органичен для меня? При каком ритме – быстром или медленном – я чувствую себя более уверенным, более осознающим, более испуганным? Могу ли я освоить разнообразие ритмов? И т. д.

Вес – насколько я чувствую свой вес? А следовательно – опору, поддержку, связь с землей? Могу ли я доверять свой вес, свое тело в его взаимодействии с гравитацией другим людям?

Течение – насколько направлены мои движения? Насколько я могу «держаться» цель, определенный ритм или стиль движения? Как часто и какие части тела «выпадают» из направленного движения? Как много неосознанного хаоса в моем теле?

Для анализа движений каждая из категорий движения (вес, время, течение, пространство) являются своеобразной жизненной темой личности. Пространство означает, насколько значимую роль играет человек в этой жизни, как он ощущает свое пространство и вторгается в пространство других людей. Время – при каком ритме жизни человек чувствует себя более уверенным, как он может повлиять на существующий ритм жизни. Вес – насколько хорошо человек ощущает собственный вес, как он соотносится со связью с землей и т.д. Течение – насколько человек может поддерживать определенный стиль движения, как может следовать своей цели.

На основе системы усилий Р. Лабана можно создать большое количество техник и упражнений. Индивидуальный анализ движений по системе Лабана помогает терапевту исследовать движения членов группы и расширить их репертуар. Такие основные движения, как прыжки, повороты, перемещения, можно улучшить, работая над весовыми, пространственными и временными факторами усилий. Престон (Preston, 1980) каталогизировал способы, которые позволяют терапевту облегчить участникам группы понимание всех усилий и помочь создать их танцевальный словарь.

Райх (Reich) Вильгельм (1897 – 1957) – австро-американский врач, психолог, психиатр и психоаналитик. Создал натурфилософское учение об «оргонной энергии» (естественной, свободнотекущей сексуализированной «жизненной энергии»), исследовал функции организма, неоднократно обращался к разработке проблем характера, который истолковывал как образование, предохраняющее индивида от подавленных влечений и негативных воздействий внешней среды. Считал, что наряду с «мышечным панцирем», блокирующим свободное выражение эмоций, существует «панцирь» характера. Под этой броней он понимал механизмы поведения, обеспечивающие энергетическую блокировку на психическом и физиологическом уровнях.

Райх считал, что невыраженные эмоциональные переживания не исчезают, а остаются в мышцах и «застевают» там в виде мышечных блоков. Это напряжение, становясь хроническим, приводит к образованию «мышечного панциря», что создает благоприятную почву для развития невротического характера, так как подавляется естественная эмоциональная деятельность человека. Проводя годы в подобном корсете, человек становится все более и более «тяжелым», «жестким». В итоге, человек перестает замечать свою скованность и безжизненность. Его жизненная энергия полностью перемещается в голову, сама жизнь становится виртуальной, поскольку лишена непосредственных ощущений, чувств, естественного течения энергии.

В. Райх разработал свою систему прямого воздействия на мышечные блоки, чтобы освободить их и скрытые в них эмоции.

В настоящее время теория и практика танцевальной терапии состоит из множества различных подходов и методик, что отражается в многообразии ее многофункциональности. Танцевальная терапия после многих веков отношения к танцу как к форме элитного искусства возвращает ему его первоначальный смысл: не важно, как ты двигаешься, важно то, что ты ощущаешь, чувствуешь, думаешь и выражаешь своим танцем. Привлекательность танцевальной арт-терапии состоит для современного человека в том, что этот метод в основном использует невербальные способы самовыражения и общения. В процессе творчества активно задействуется правое полушарие мозга, при чем важно понимать, что различные виды хореографии воздействуют результативно и разносторонне. Современная же цивилизация задействует в основном вербальную систему общения и левое «логическое» полушарие. Нормальное, гармоничное развитие человека предполагает равноценное развитие обоих полушарий и нормальное межполушарное взаимодействие. Более того, некоторые виды активности человека требуют, как раз, работы правого полушария – творчество, интуиция, культурное образование, устройство семьи, воспитание детей и, конечно, романтизм в любовных отношениях. Арт-терапия апеллирует к внутренним, самоисцеляющим ресурсам человека, тесно связанными с его творческими возможностями.

В заключении хотелось бы отметить, что все формы активного воображения вызывают сущностно важный диалог между любопытством и воображением. В таком

диалоге переплетаются сознательное и бессознательное; это основной источник творчества. Творческий процесс внутренне присущ человеку и характеризует его развитие, а танцевальная терапия удивительным образом формирует и кристаллизирует его. Танец является базовым навыком коммуникации, он также и ценное средство терапии и может использоваться для улучшения эмоционального, умственного, общественного и физического здоровья. Непрестанная смена ритмов, различные по характеру рисунка танцы, аутентичные движения, сопровождающие практически каждую мелодию, несут в себе освобождающий заряд такой огромной силы, что лишают нас сомнений относительно их уместности в концепции танцевальной терапии. Общеизвестно, что движения связаны с нервной системой, именно она в основном занимается движениями мышц органов, неподконтрольных сознанию структур. Качественным грациозным движениям соответствует качественная жизнь.

Библиографический список

1. Выготский, Л. С. Психология искусства: анализ эстетической реакции [Текст] / Л. С. Выготский. – 5-е изд. – Москва: ЛАБИРИНТ, 2004. – 413 с.
2. Грачева, Л. В., Тренинг внутренней свободы. Актуализация творческого потенциала. СПб.: Издательство «Речь», 2003.
3. Гренлюнд, Э., Оганесян Н. Ю., Танцевальная терапия / Н.Ю. Оганесян. – СПб.: Речь, 2011. – 288с. *Библиотека ЧГПУ.*
4. ДИАГНОСТИКА В АРТ-ТЕРАПИИ: Метод «Мандала» / Под ред. А.И. Копытина. – М.: Психотерапия, 2014. – 4е изд. – 144 с.: ил.
5. Кале-Жермен, Б., Все о правильном дыхании и дыхательных техниках: пер. с фр. / Бландин Кале-Жермен. — М.: АСТ: Астрель, 2008. — 220, [4] с : ил.
6. Козлов, В.В., Гришон, А.Е., Веремеенко, Н.И. Интегративная танцевально-двигательная терапия. 3-е изд. / В.В. Козлов. – СПб.: Речь, 2010. – 286 с. *Библиотека ЧГПУ.*
7. Копытин А. И. ТЕХНИКИ ТЕЛЕСНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ АРТ-ТЕРАПИИ. - М.: Психотерапия, 2011. –128 с.: ил.
8. Лебедева Л. Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система знаний. – СПб.: Речь, 2003.
9. Лоуэн А. Терапия, которая работает с телом. – СПб.: Речь, 2000.
10. Мак-Нили Д. Прикосновение: глубинный анализ и телесная терапия / Пер. с англ. П. Андавов. М.: Институт Общегуманитарных Исследований, 1999. 144 с
11. Уайтекер П. Движение, импровизация и телесные ощущения в арт-терапии // Арт-терапия в эпоху постмодерна / Под ред. А. Копытина. СПб.: Речь, 2002. С. 85–104 с.

12. Фрилева Ж.Е., Сайкина Е.Г. Лечебно-профилактический танец. «ФИТНЕС-ДАНС». Учебное пособие – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2007.-384с., ил.
13. Ходоров, Д., Танцевальная терапия и глубинная психология / Д. Ходоров. – М.: Когито-центр, 2009. – 221с. Библиотека ЧГПУ.
14. Черемнова Е.Ю. Танцетерапия. Танцевально-оздоровительные методики. - Феникс, 2008.
15. Эксакусто Т.В. Практикум по групповой психокоррекции. – Ростов н/Д: Феникс, 2010.

ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСЫ

16. <http://www.isra-trainings.com/articles/articles.html#dance>
17. <http://samopoznanie.ru/schools/traybl/>
18. <http://ncuxolog.ru/tantseval-naya-terapiya>
19. <http://www.girshon.ru/index.php/nachalo.html>
20. <http://www.5rhythms.com/>
21. www.rusata.ru Российская арт-терапевтическая ассоциация
22. www.artstherapy.ru Московский центр терапии искусствами

Милютин А.А.

Диагностический инструментарий сформированности медиакомпетенции младших школьников на уроках русского языка

В данной главе рассмотрены проблемы формирования медиакомпетенции младших школьников на уроках русского языка. Проанализированы характерные особенности Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО), системы начального образования «Перспективная начальная школа», а также их связь с процессом формирования медиакомпетенции младших школьников.

Автор раскрывает содержание понятий педагогическая диагностика и диагностический инструментарий и предлагает использовать их для выявления уровня сформированности медиакомпетенции младших школьников на уроках русского языка. Определена и обоснована необходимость создания этого диагностического инструментария. Показано, что такие методы, как анкетирование, наблюдение, экспертное оценивание являются достаточно успешным способом отслеживания успешности, целесообразности, необходимости процесса формирования медиакомпетенции младших школьников на уроках русского языка, а также его корректировки. На основе проведенного исследования автором предлагается выделить эти методы в специально разработанный диагностический инструментарий. Такой взгляд на проблему формирования медиакомпетенции младших школьников на уроках русского языка будет интересен специалистам в области начального образования, преподавательскому составу, участвующему в образовательном процессе начальной школы, учебно-вспомогательному персоналу, студентам и другим научно-педагогическим работникам.

Ключевые слова: ФГОС НОО, медиакомпетенция, диагностика, диагностический инструментарий, анкетирование, наблюдение, экспертное оценивание, эксперт, методика.

Начальная школа является фундаментом для дальнейшего образования любого человека. Оно раскрывает многообразие информации, способов её усвоения, законов, форм, вариаций, интерпретаций, умений и навыков работы с ней в различных научных областях, необходимой для успешного обучения и развития личности. Уровень их развития определяет характер познавательной деятельности, речевой активности, организации своей работы, владение информацией и способами работы с ней и т.п. Кроме этого, определяющим для формирования успешного субъекта современного мира является наличие медиакомпетенции, формирование которой мы предлагаем начинать в начальной школе. В основе ФГОС НОО лежит системно-деятельностный подход. Он включает развитие качеств человека, которое отвечает требованиям информационного общества, а именно: умение работать с информацией

во всех её представлениях, пользоваться медиа средствами и т.д., то есть формирование медиакомпетенции.

Рассмотрим особенности работы по формированию медиакомпетенции в процессе освоения русского языка по программе «Перспективная начальная школа».

Основная идея программы «Перспективная начальная школа» — оптимальное развитие каждого ребенка на основе педагогической поддержки его индивидуальности (возраста, способностей, интересов, склонностей, развития) в условиях специально организованной учебной деятельности, где ученик выступает то в роли обучаемого, то в роли обучающего, то в роли организатора учебной ситуации.

В рамках предмета «Русский язык» основными целями являются: познавательная и социокультурная.

Познавательная цель включает формирование знаково-символического и логического мышления младших школьников, понимания языка как составляющей целостной картины мира, знакомство с основными положениями науки о языке. Социокультурная функция предполагает формирование навыков грамотного письма без ошибок, как показателя культуры учащегося, развитие устной, письменной, монологической и диалогической речи, то есть коммуникативной компетенции.

Таким образом, авторы данной системы обучения выделяют основное значение предмета «Русский язык» в начальной школе: заложить основу формирования функционально грамотной личности, обеспечить языковое и речевое развитие ребёнка, помочь ему осознать себя носителем языка.

В данной системе отличительной особенностью является применение интерактивности – Internet-адреса в учебниках комплекта рассчитаны на перспективное развитие условий использования компьютера во всех школах [5].

Однако, как показала собственная педагогическая деятельность в качестве учителя начальных классов и данные констатирующего этапа опытно-поисковой работы, несмотря на чётко выстроенную и углубленную систему языковых знаний, предназначенных для усвоения учащимися, формирования коммуникативной компетенции, а также наличия интерактивности, уровень сформированности медиакомпетенции остается на недостаточном уровне.

Важным моментом в исследовании выявления уровня сформированности медиакомпетенции младших школьников на уроках русского языка является подбор и разработка диагностического инструментария. Это связано с тем, что с помощью него педагог может определить эффективность, действенность, результативность образовательного процесса и тех методов, форм, приёмов и др., с которыми связано формирование медиакомпетенции на уроках русского языка, соотнести полученные результаты с планируемыми, соотнести с критериями, сравнить с целями, задачами педагогической деятельности.

Педагогическая диагностика – это важный вид деятельности, отражающий установление и изучение признаков, показывающих состояние и результаты педагогического процесса, и позволяющий на этой основе предполагать какие-либо

возможные отклонения, определять пути их предупреждения, а также изменять и редактировать процесс обучения в целях повышения качества учебной деятельности. Б.П. Битинас, Н.К. Голубев и др., занимались вопросами в области педагогической диагностики и выделяли следующие ее функции: контрольно-корректировочную, прогностическую и воспитывающую. Первая состоит в получении данных и корректировке процесса обучения; вторая означает прогнозирование изменений в развитии учащихся в будущем; третья состоит в том, что в процессе диагностирования и связи с ним педагог имеет возможность оказывать воспитательные воздействия на учащихся. [6].

Педагогические диагностики – это способы тонкого исследования различных характеристик учащегося, которые в процессе обучения педагог не в состоянии выявить, но может объективно определить путем использования определённых методов и методик, организуемых во время учебной и педагогической деятельности.

Таким образом, диагностика является более действенным и успешным способом выявления уровня сформированности медиакомпетенции младших школьников на уроках русского языка, чем традиционная проверка качества знаний и умений.

Создание диагностического инструментария выявления уровня сформированности медиакомпетенции младших школьников на уроках русского языка важно в области начального образования, так как обеспечивает обратную связь в педагогической системе, а именно: возможность отслеживания успешности, целесообразности, необходимости процесса формирования медиакомпетенции младших школьников на уроках русского языка, а также его корректировки.

Инструментарий представляет собой совокупность методических, технических средств проведения исследования.

В ходе диагностики учитель определяет начальный уровень в исследуемой области, выделяет наиболее эффективные педагогические средства и те формы, способы организации по формированию медиакомпетенции младших школьников на уроках русского языка, которые могут оказать влияние на успешное внедрение этого процесса в область начального образования.

Посредством внедрения специально разработанного диагностического инструментария: младшие школьники получают возможность дальнейшего успешного обучения и адаптации в старших классах; будет возможно сформировать медиакомпетенцию младших школьников на уроках русского языка на основе достижения двуединой цели – формирования медиаграмотности и языковой грамотности; учитель получит возможность использовать систему специально разработанных задач по формированию медиакомпетенции, учитывающих возрастные особенности младших школьников и особенности процесса формирования у них медиакомпетенции.

Диагностический инструментарий сформированности медиакомпетенции младших школьников на уроках русского языка не должен быть перегруженным различными заданиями, текстами, высказываниями и требовать больших временных

затрат для подготовки и проведения изучения уровня медиакомпетенции младшего школьника, обработки полученной информации.

Поскольку в научной литературе еще слабо представлены методы оценки степени сформированности компетенций и компетентностей, а методик изучения медиакомпетенции не выявлено, мы выделили в качестве основного диагностического инструментария: анкетирование, наблюдение и метод экспертного оценивания. Эти методы выбраны, так как при их использовании: учитель начальной школы является активным участником исследования, возможна адекватная, объективная обработка полученных данных, возможно определить степень эффективности разработанной методики формирования медиакомпетенции младших школьников на уроках русского языка, необходимость её внедрения, получить информацию о результативности научной деятельности, мотивацию младших школьников по получению новых знаний в области медиаобразования, удовлетворённость этими знаниями, а также социальную активность и т.д.

Для разработки выявленных методов, включённых в диагностический инструментарий, необходимо дать характеристику диагностируемых критериев сформированности медиакомпетенции младших школьников на уроках русского языка и соответствующих этим критериям уровней.

Под критерием в нашем исследовании мы рассматривали признак, на основании которого проводится оценка или классификация чего-либо. При выборе критериев, согласно М.Н. Скаткину, учитывалось несколько факторов:

- критерий должен быть адекватен тому явлению, измерителем которого он является (в нем должны быть четко отражены природа измеряемого явления и динамика его изменения);

- критерий должен выражаться дефиницией (одни и те же фактические значения различных явлений должны при применении к ним критерия давать одинаковые качественные значения);

- критерий должен быть простым (допускать простейшие способы измерения), быть экономичным в отношении времени проведения.

Следовательно, критерием сформированности медиакомпетенции младших школьников должен являться признак, присущий данному виду компетенции, на основании которого можно судить о ней. Кроме того критерии должны охватывать все стороны изучаемого явления, но в то же время должен соблюдаться и принцип их минимизации.

Перечислим и дадим характерные черты критериев сформированности медиакомпетенции младших школьников на уроках русского языка в соответствии с представленными уровнями.

На накопительном (низком) уровне:

1. Когнитивно-информационный. Учащиеся не знают основных понятий в области медиа, не могут объяснить их лексического значения. Учитель постоянно работает над пополнением словарного запаса, медиалексикона. Не умеют работать с информацией, не знают основных способов работы с ней: отбирать анализировать,

систематизировать, обобщать, использовать на уроках русского языка. Текст, подобранные для ответов на уроке как правило объемные, содержат много лишней информации. Материал взят из "некачественных" интернет-источников. Демонстрируют незнание медиасредств, их возможностей и способов использования. С трудом работают на уроке с интерактивной доской, не знают как оформить и отправить электронное письмо, прикрепить файл с сообщением. Учителю необходимо постоянно объяснять значение медиалексики, основные правила работы с медиасредствами, учить приемам работы с информацией.

2. Технологический. Обучающиеся не умеют оперировать основными понятиями из области медиа в процессе учебной деятельности, поэтому не используют их на уроках русского языка или, употребляя их, путаются в лексических значениях. Не владеют способами работы с информацией: не могут отобрать качественную информацию, не умеют анализировать найденный материал, выделять в нем главную информацию, определять основную тему и мысль, сравнивать языковые явления, обобщать и делать выводы, оформлять в Word, PowerPoint. В основном несамостоятельное использование медиасредств: под руководством педагога могут применять медиасредства на уроке, с помощью родителей – дома.

3. Мотивационно-личностный. Ученики не демонстрирует желания осваивать новые способы работы с информацией, безынициативны, им проще готовить рефераты, сообщения по русскому языку, не используя приемы анализа и синтеза, не утруждая себя составлением выводов, выделением главного и второстепенного. Не наблюдается стремления к использованию медиасредств, пассивность на уроке в работе с компьютером и планшетом, стремление к быстрому выполнению заданий учителя, без привлечения медиасредств. Ученики не демонстрируют желания совершенствовать свои умения в области владения медиасредствами.

На перспективном (среднем) уровне:

1. Когнитивно-информационный. Школьники недостаточно знают и понимают основные понятия из области медиа, но могут повторять за учителем основную медиалексику, иногда использовать ключевые понятия в своей речи. Недостаточно полное знание основных способов работы с информацией или знание только нескольких способов. Могут отобрать и проанализировать материал самостоятельно, но сделать выводы только при помощи взрослого. Пытаются сравнивать и систематизировать языковые явления. Знакомы со всеми медиасредствами, но не знают все их возможности и способы использования.

2. Технологический. Обучаемые частично оперируют основными понятиями из области медиа в процессе учебной деятельности. Применяют их на уроке при подсказке учителя. Частично владеют способами работы с информацией. Анализируют текст, отбирают важную информацию, сравнивают понятия, языковые явления; классифицирую, делаю выводы, но не всегда они логичны, верны. Могут

проводить элементарные операции по сравнению, классификации и обобщению объектов, но с обязательной опорой на ранее изученные алгоритмы.

Интеллектуальная способность узнавания и знания языковых объектов развита в недостаточной степени. Обучаемые могут проанализировать предложенный объект, но не проявляют самостоятельность в выборе средств рассуждения и их применении, действуют скорее стандартно, чем творчески в выполнении заданий. Школьники от случая к случаю или с помощью взрослых (учителя, родителей) применяют медиасредства в учебной деятельности: работают с интерактивной доской, компьютером, планшетом.

3. Мотивационно-личностный. Школьники данного уровня периодически проявляют желание осваивать новые способы работы с информацией. Стремятся к использованию медиасредств, но желание сэкономить время на выполнение заданий или нежелание творчески подойти к работе преобладает. Периодически проявляют желание совершенствовать свои умения в области владения медиасредствами, стараются делиться знаниями в использовании компьютерных программ, подготовке сообщений, презентаций и др.

На творческом (высоком) уровне:

1. Когнитивно-информационный. Младшие школьники знают и понимают все изученные понятия в области медиа. Могут объяснить их лексическое значение, используют в своей речи, показывая свободное владение ими. Они достаточно хорошо понимают усвоенные медиапонятия, могут без помощи учителя установить между ними связи и зависимости. Демонстрируют большой словарный запас в области медиа. Способны с опорой на ранее выученные медиатермины осваивать новые, объяснять их лексическое значение. Полное знание основных способов работы с информацией, того, что такое поиск, переработка, представление информации, использование ее в учебной деятельности. Знание приемов анализа, синтеза, сравнения, обобщения. Демонстрируют полное и глубокое знание всех используемых на уроках русского языка медиасредств, их возможностей и способов применения в учебной деятельности. Они не умеют самостоятельно делать логические выводы в силу недостаточного развития интеллекта, но на базе имеющихся знаний, с опорой на структурно-логические схемы делают хорошие попытки прогнозирования относительно будущих состояний исследуемого явления или объекта.

2. Технологический. Обучающиеся осознанно, точно используют изученные понятия в области медиа в процессе учебной деятельности, применяют их во внеурочное время. Свободное владение основными способами и приемами работы с информацией. Благодаря имеющимся знаниям школьники этого уровня способны проанализировать знакомые языковые объекты, установить между ними причинно-следственные связи, правильно употреблять медиатермины в рассуждениях и практической деятельности (выполнение заданий, разработка проектов). Умеют с легкостью сравнивать языковые явления, тексты, отбирая качественные для своих устных выступлений и письменных докладов, лексические значения слов и др. Часто и осознанно используют возможности медиасредства в своей учебной деятельности.

Могут самостоятельно найти новые возможности медиасредства или экспериментировать с уже известными.

3. Мотивационно-личностный. У обучающихся данного уровня наблюдается ярко- выраженный интерес к работе с медиасредствами, освоению новых понятий в области медиа. Демонстрируют частые попытки самостоятельной работы с компьютером, электронной почтой, интерактивной доской. Постоянно стремятся осваивать новые способы работы с информацией: больше анализировать и делать умозаключения как по алгоритму, так и самостоятельно. Демонстрирует постоянное стремление к использованию медиасредств и совершенствованию своих умений в овладения ими.

Методы диагностического инструментария для диагностики каждого из критериев представлены в таблице 1.

Таблица 1

Методы диагностики критериев сформированности медиакомпетенции младших школьников на уроках русского языка

Критерий	Методы диагностики
Когнитивно-информационный	анкетирование, наблюдение
Технологический	анкетирование, наблюдение, метод экспертных оценок
Мотивационно-личностный	анкетирование, методика незаконченного предложения, экспертное оценивание

Метод анкетирования – психологический вербально-коммуникативный метод, в котором в качестве средства для сбора сведений от респондента используется специально оформленный список вопросов – анкета. Анкетирование – опрос при помощи анкеты [2].

Анкета для оценки уровня сформированности когнитивно-информационного, мотивационно-личностного и технологического критериев медиакомпетенции младших школьников представляет собой список вопросов, каждый из которых является связью с центральной задачей – выявлением сформированности медиакомпетенции младших школьников на уроках русского языка.

Анкetter – педагог, проводящий сбор данных в области медиаобразования с помощью анкетирования.

Анкетирование – самый известный метод получения информации. При анкетировании опрашиваемый ученик начальной школы сам заполняет анкету в присутствии педагога или без него. Анкетой можно охватить большой круг учащихся

начальной школы, не взаимодействуя с ними напрямую (личный контакт учителя с учащимся не обязателен), что дает возможность свести к минимуму субъективность полученной информации. Также анкеты удобно подвергать быстрой обработке и анализу, так как при составлении мы опираемся на четкую, логическую структуру и систему формирования медиакомпетенции.

Для оценки сформированности когнитивно-информационного, мотивационно-личностного критериев учащихся предложена следующая анкета (табл. 2).

Таблица 2

Анкета для оценки уровня сформированности когнитивно-информационного, мотивационно-личностного и технологического критериев медиакомпетенции младших школьников

Критерий	Показатель	Задание для оценки сформированности критерия
Когнитивно-информационный критерий	Знание и понимание основных понятий в области медиа	1. Что такое медиасредства? Медиа средства-это.... А) книги, альбомы, рабочие тетради, печатные энциклопедии Б) интернет, интерактивная доска, компьютер с его программами, электронные учебники и словари, проектор и т.д.
		2. Перечисли медиасредства, которые ты используешь в своей учебной деятельности.
		3. Что такое интернет, электронная почта, интерактивная доска?
		4. Исключи из предложенного перечня то, что не относится к медиасредствам: ноутбук, дневник, электронная почта, папка для бумаг, флешка, парта, проектор, интерактивная доска, пенал, газета.
	Знание основных способов работы с информацией (поиск, переработка (анализ, синтез, сравнение, обобщение, конкретизация, классификация), представлять, использовать в учебной	5. Перечисли известные тебе медиасредства.
		6. Как быстрее найти информацию о значении слова?
		7. В чем разница обычной доски и интерактивной?
		8. Выполни поиск информации по теме «Падежи».
		9. Проанализировать текст - это значит... А) разделить его содержание на составляющие и изучить их; Б) разделить части текста и объединить их по общим признакам; В) соединение частей текста в единое целое и выбор заглавия.
		10. Что общего и различного между предложением и текстом?
		11. Назови одним словом следующие группы: 1) тарелка,

	деятельности)	стакан, кружка, блюдце; 2) стол, стул, диван, кресло, шкаф; 3) компьютер, интерактивная доска, USB накопитель, проектор 4) безударная гласная в корне слова, частица не с глаголами, гласные после шипящих и ц.
		12. Раздели все слова на группы и дай название каждой. Деление, суффикс, трапедия, лягушка, сказуемое, уравнение, планета, компас, падежи, склонение, площадь треугольника
	Знание медиасредств, их возможностей и способов использования (электронной почты, интерактивной доски, компьютера и его редакторов Word, Excel, PowerPoint и др.)	13. Какие медиасредства тебе известны? Перечисли известные тебе медиа средства _____
		14. Какие медиасредства ты используешь в учении (при выполнении домашних заданий)?
		15. Какие медиасредства ты используешь в свободное время?
		16. Как можно использовать в учебе электронную почту?
		17. Зачем нужна в школе интерактивная доска?
18. Из каких частей состоит мультимедийная установка для показа презентаций, фильмов, фотографий и др.?		
Мотивационно-личностный критерий	Желание осваивать все способы работы с информацией	1. Если тебе нужно в качестве домашнего задания сделать доклад и презентацию, что ты предпочтешь выполнить ее побыстрее и отобрать такой материал и так его сократить, чтобы он полностью отвечал заданной теме
		2. Если тебе после выступления с подготовленным материалом сделали замечание по поводу того, что твой доклад был слишком затянут, встретились повторы, информация, которую можно было бы опустить, не сделаны выводы и предложили посетить миникурс подготовки к работе с информацией, ты: а) согласился не раздумывая, б) подумал бы и согласился, в) подумал бы и не согласился, г) сразу бы отказался.
	Стремление к использованию медиасредств	3. Хотите ли вы, чтобы на уроке вам давали работать с медиасредствами?
		4. Выполняя задание учителя, что бы ты выбрал учебник, который лежит на парте или пошёл в школьную библиотеку или компьютерный класс работать с интернет-источниками?

Технологический критерий		<p>5. Если бы тебе дали задание найти информацию, к каким источникам ты бы обратился? А) к интернету с его ресурсами; Б) в библиотека к печатным изданиям; В) спросил бы у родителей или учителей.</p>
		<p>6. Если бы тебе предложили на уроке поработать с разными средствами, подчеркни, какие бы ты выбрал (несколько вариантов): планшет, электронный учебник, электронная доска, ручка, тетрадь, учебник, компьютерные программы PowerPoint, MicrosoftWord, блокнот, Paint (свой вариант _____)?</p>
	Желание совершенствовать свои умения в области владения медиасредствами	<p>Хотел бы ты научиться лучше всех составлять презентацию в PowerPoint?</p>
		<p>Есть ли у тебя желание бы посещать кружок, где можно научиться отлично пользоваться разными медиасредствами, чтобы быстро и хорошо выполнять домашние задания?</p>
	Умение оперировать понятиями в области медиа	<p>1. Если бы тебе предложили учиться в медиашколе, где все выполняется в медиаформате, как бы ты себе представил учебу в ней? Опиши эту школу и свои представления о ее возможностях и перспективах учения.</p>
	Способность применять основные способы и приемы работы с информацией	<p>2. Работая с найденной к уроку информацией, отбираю, анализирую, выделяю в ней главное, оформляю и т.д.: а) самостоятельно; б) с небольшой помощью родителей; в) при серьезной поддержке родителей (учителей); г) только с помощью взрослого.</p>
Умение использовать медиасредства в учебной деятельности на уроках русского языка	<p>3. Я умею работать с компьютером: а) самостоятельно; б) с небольшой помощью родителей; в) при серьезной поддержке родителей (учителей); г) только с помощью взрослого.</p> <p>4. При подготовке уроков (домашних заданий) работаю с информацией в интернете: а) самостоятельно; б) с небольшой помощью родителей; в) при серьезной поддержке родителей (учителей); г) только с помощью взрослого.</p> <p>5. Создание презентаций в PowerPoint я осуществляю: а) самостоятельно; б) с небольшой помощью родителей; в) при серьезной поддержке родителей (учителей); г) только с помощью взрослого.</p>	

		<p>б. Я умею пользоваться электронной почтой: а) самостоятельно; б) с небольшой помощью родителей; в) при серьезной поддержке родителей (учителей); г) только с помощью взрослого.</p>
--	--	--

Для подтверждения оценки сформированности каждого критерия также проведено наблюдение и экспертное оценивание.

Наблюдение - это метод сбора первичных эмпирических данных, который заключается в направленности, систематическом восприятии и регистрации значимых с точки зрения целей и задач исследования процессов, явлений, ситуаций, фактов, подвергающихся контролю и проверке [3].

Наблюдение как компонент диагностического инструментария предполагает: наличие предварительно чётко разработанного и логически выстроенного списка событий, признаков, которые предстоит наблюдать; определение условий и событий наблюдения на уроках русского языка; наличие инструкции для педагога - наблюдателя; единообразные критерии, показатели для регистрации наблюдаемых явлений и регистрации демонстрируемого младшими школьниками уровня сформированности медиакомпетенции на уроках русского языка.

Таким образом, наблюдение применяется при выявлении уровня сформированности медиакомпетенции младших школьников на уроках русского языка, так как вмешательство экспериментатора нарушит процесс взаимодействия учащихся с учителем и друг с другом. Этот метод использован в диагностическом инструментарии, в связи с тем, что необходимо получить целостную картину происходящего и отразить поведение младших школьников, уровень знаний, особенности, мотивацию, стремление, желания и способности в области формирования медиакомпетенции на уроках русского языка во всей полноте [2].

Для наблюдения подготовлены протоколы, которые заполнялись при посещении уроков русского языка. Чтобы четко можно было отследить каждый показатель, педагоги начальной школы предлагали детям специальные задания (например, осуществить поиск информации, проанализировать материал, классифицировать языковые явления, воспользоваться при подготовке задания компьютером, планшетом, мультимедийной установкой и т.п.). Наблюдение является: непосредственным (проводит педагог, непосредственно наблюдая за изучаемым учебным процессом), открытым (протекает в условиях осознанного педагогом и младшими школьниками факта присутствия посторонних лиц, но цель наблюдения не оглашается), выборочным, кратковременным (посещение нескольких уроков), внешним (наблюдение со стороны).

Таблица 3

Протокол наблюдения

Предмет _____ Класс _____ ОГ _____

Учитель _____		Дата _____
Показатель \ Критерий	Количество респондентов	Демонстрируемый уровень (низкий, средний, высокий)
Знание и понимание основных понятий в области медиа		
Знание основных способов работы с информацией		
Знание медиасредств, их возможностей и способов использования		
Желание осваивать все способы работы с информацией		
Стремление к использованию медиасредств		
Желание совершенствовать свои умения в области владения медиасредствами		
Умение оперировать понятиями в области медиа		
Способность применять основные способы и приемы работы с информацией		
Умение использовать медиасредства в учебной деятельности на уроках русского языка		

Экспертное оценивание – это метод поиска и результат применения метода, полученный на основании использования персонального мнения эксперта или коллективного мнения группы экспертов [1].

Основные особенности экспертного оценивания сформированности медиакомпетенции младших школьников на уроках русского языка: научно обоснованная организация проведения экспертизы; разработка логичных и взаимосвязанных показателей характеристик учащихся начальной школы; применение количественной уровневой шкалы при оценке суждений экспертов,

обработке результатов; наличие объективной коллективной работы экспертов, их компетентность и эрудированность в области начального образования.

Этап формирования цели и задач экспертного оценивания является самым важным. От него зависит надежность получаемого результата и его прагматическая ценность. При составлении целей и задач мы опирались на следующие факторы: надежность и объём имеющейся исходной информации из области медиаобразования; форма представления результата экспертами (составление листа экспертного оценивания); области использования полученной информации (начальное образование); имеющиеся в учебном заведении и кабинете педагога ресурсы (медиа средства); наличие коллектива объективных специалистов в области начального образования; чёткость и логичность разрабатываемых показателей и др.

Эксперт в области выявления уровня сформированности медиакомпетенции младших школьников на уроках русского языка – компетентный для выработки оценки педагог, имеющий специальный опыт в области педагогики, использования медиа средств и участвующий в исследовании в качестве источника получения информации.

При подборе экспертов мы учитывали отсутствие личной заинтересованности в том или ином решении, который может стать существенным препятствием для получения объективного решения по выявлению уровня сформированности медиакомпетенции младших школьников на уроках русского языка.

Итак, метод экспертных оценок – это метод организации работы со специалистами-экспертами и обработки мнений экспертов.

Сущность метода экспертной оценки заключается в том, что в основу принятого решения, прогноза, вывода закладывается мнение педагогов или коллектива педагогов, основанное на их знаниях и практическом профессиональном опыте. В первую очередь, экспертной оценкой достойна называться только та оценка, которая придерживается правил объективности, логичности, структурированности, системности, научности, адекватности, современности.

Таблица 4

Таблица экспертной оценки сформированности медиакомпетенции младших школьников

Уважаемый _____ (ФИО)!		
В данной таблице представлен набор характеристик обучаемого, позволяющих оценить уровень развития медиакомпетенции. Предлагается проранжировать каждое качество по 5-балльной шкале. Наибольшее количество баллов предлагается присваивать самым важным, на ваш взгляд.		
№п/п	Показатели характеристик учащегося	Ранг (баллы)
1	Способность быстро переключаться с традиционного урока на урок с использованием медиа средств	

2	Уровень развития в области ИКТ технологий	
3	Отношение к учебному процессу с использованием медиасредств	
4	Отношение к собственной работе с медиа средствами на уроке	
5	Культура медиа общения	
6	Умение адекватно применять необходимое на уроке медиа средство	
7	Оценка своих реальных и потенциальных возможностей в работе с медиа средством	
8	Устойчивость мотивов медиа потребления (преобладание учебной над игровой деятельностью)	
9	Уровень эмоциональной устойчивости при работе с медиа средствами	
10	Способность к самоорганизации при использовании медиа средств на уроках	

Кроме того для оценки выбранных критериев использовался лист экспертных оценок. Учителя оценивали степень сформированности медиакомпетенции у младших школьников на каждом этапе опытно-поисковой работы и заполняли экспертные листы (табл. 5,6,7).

Таблица 5

Лист экспертного оценивания когнитивно-информационного критерия медиакомпетенции

Эксперт (учитель) _____

ОГ _____ Класс _____

№	ФИО учащегося	Знание и понимание основных понятий в области медиа	Знание основных способов работы с информацией	Знание медиасредств, их возможностей и способов использования
1				
2				
3 и т.д.				

Таблица 6

Лист экспертного оценивания мотивационного-личностного критерия медиакомпетенции

Эксперт (учитель) _____

ОГ _____ Класс _____

№	ФИО учащегося	Желание осваивать все способы работы с информацией	Стремление к использованию медиасредств	Желание совершенствовать свои умения в области владения медиасредствами
1				
2				
3 и т.д.				

Таблица 7

Лист экспертного оценивания технологического критерия медиакомпетенции
 Эксперт (учитель) _____
 ОГ _____ Класс _____

№	ФИО учащегося	Умение оперировать понятиями в области медиа	Способность применять основные способы и приемы работы с информацией	Умение использовать медиасредства в учебной деятельности на уроках русского языка
1				
2				
3 и т.д.				

Для оценки мотивационно-личностного критерия в качестве диагностического инструментария использовали проективную методику незаконченное предложение, которая позволила оценить стремление учеников к использованию медиасредств и желание совершенствовать свои знания и умения в области медиа. Она позволяет выявить осознаваемые и неосознаваемые установки младшего школьника по отношению к области медиа, показывает его отношение к использованию и внедрению в учебный процесс предмета «Русский язык» формирования медиакомпетенции.

При реализации метода незаконченных предложений младшим школьникам предъявляется набор высказываний, ограниченный набор слов – начало фразы, которое традиционно называется «основой», а учащийся должен закончить предложение одним или несколькими словами.

Для выявления сформированности медиакомпетенции младших школьников на уроках русского языка, учащимся было предложено продолжить фразу "Я (не) хочу учиться в школе, где все основано на компьютерных технологиях и везде используются медиасредства, потому что...". Инструкция, не раскрывает младшему школьнику истинную цель исследования. Главной мотивацией ставят задачу работать

как можно быстрее, завершать начало предложений, тратя на раздумья минимальное количество времени.

В начальной школе внедрение элементов информатики, медиа средств предполагает, прежде всего, освоение метапредметных результатов основной образовательной программы начального общего образования. Данные результаты в соответствии с ФГОС НОО отражают: активное использование речевых средств и средств информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) для решения коммуникативных и познавательных задач; использование различных способов поиска (в справочных источниках и открытом учебном информационном пространстве сети Интернет), сбора, обработки, анализа, организации, передачи и интерпретации информации в соответствии с коммуникативными и познавательными задачами и технологиями учебного предмета; умение вводить текст с помощью клавиатуры, фиксировать (записывать) в цифровой форме измеряемые величины и анализировать изображения, звуки, готовить свое выступление и выступать с аудио-, видео- и графическим сопровождением; соблюдать нормы информационной избирательности, этики и этикета; умение работать в материальной и информационной среде начального общего образования (в том числе с учебными моделями) в соответствии с содержанием конкретного учебного предмета; приобретение первоначальных представлений о компьютерной грамотности [4].

Согласно разработанному диагностическому инструментарию учитель должен контролировать уровень сформированности медиакомпетенции младших школьников; информировать учащихся об уровне их достижений в области медиаграмотности и языковой образованности с целью самоконтроля учащихся, анализа, корректировки их деятельности; учитывать индивидуальные особенности учащихся младших классов; предоставлять учащимся возможность самостоятельного творческого поиска и выбора действия в решении поставленной проблемы с целью развития их мыслительных операций. Школа в этом случае должна обеспечивать соответствующую материальную и техническую базу.

Библиографический список

1. Гуцыкова, С.В. Метод экспертных оценок: теория и практика [Текст]. – М.: Институт психологии РАН, 2011. – 144 с.
2. Зимняя, И. А. Педагогическая психология. Учебник для вузов [Текст]. – Изд. второе, доп., испр. и перераб. – М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. — 384 с.
3. Санжаревский, И.И. История, методология и техника исследования проблем общества и личности в социологии [Текст]. – Изд. 4-е, испр. и доп. – Тамбов: 2012. – 434 с.
4. Федеральный государственный стандарт начального общего образования [Текст]. – Москва: Просвещение, 2010. – 31 с.
5. Школьный гид [Электронный ресурс] // Программа «Перспективная начальная школа». – 2011. – URL: <http://schoolguide.ru/index.php/progs/perspekt-fgos.html>.
6. Роль образования в жизнедеятельности человека и общества [Электронный ресурс] // Педагогическая диагностика. – 2016. – URL: <http://www.profile-edu.ru/pedagogicheskaya-diagnostika-funkcii-pedagogicheskoy-diagnostiki-ee-znachenie-i-vidy.html>.

Диагностический комплекс определения сформированности управленческой компетентности (УК) будущих бакалавров-экономистов

В статье обоснован диагностический комплекс определения сформированности управленческой компетентности будущих бакалавров-экономистов, представлены ведущие понятия указанной проблемы, выявлена теоретическая основа, представлены и проанализированы результаты эксперимента.

Ключевые слова: *деятельностный компонент, диагностический комплекс, критерии качества, компетентность, управленческая компетентность, теоретический подход, когнитивный компонент, мотивационно-ценностный компонент.*

Диагностическая деятельность направлена на получение оперативной информации о различных объектах и субъектах с помощью диагностических процедур, которые не должны требовать больших трудовых и временных затрат, должны быть достаточно просты в исполнении и способны осуществляться в ходе разнообразной педагогической деятельности.

Диагностический комплекс определения сформированности УК будущих бакалавров-экономистов представляет собой совокупность диагностических процедур, предназначенных для решения конкретных диагностических задач, и образующих единую систему.

Психолого-педагогическая диагностика использует свой круг методов. К ним относятся общенаучные (наблюдение), психодиагностические (опросники, тесты), педагогические (анализ школьной документации, изучение результатов учебной деятельности), социально-психологические (социометрия, рейтинг).

К критериям качества относят следующие характеристики диагностического комплекса [1]:

- ❖ **Объективность** – результаты независимы от того, кто проводит диагностику.
- ❖ **Валидность** – пригодность теста для измерения именно того качества, на оценку которого он направлен.
- ❖ **Надежность** отражает степень точности и постоянства, с которой измеряется качество личности, и характеризует свободу от погрешностей процедуры тестирования.
- ❖ **Репрезентативность** (соответствие нормам тестирования) - свойство выборочной совокупности людей, на основе анализа качеств которых разработан тест, представлять генеральную совокупность всех лиц, обладающих подобными характеристиками.

❖ Научность – обоснованность теста фундаментальными исследованиями. Идея формирования диагностического комплекса для определения УК бакалавра-экономиста, базируется, во-первых, на понимании компетентности как интегративной личностной характеристики, определяющей способности человека к продуктивной деятельности; во-вторых, учитывает динамический характер формирующегося феномена, и состоит в обеспечении оценки динамики сформированности структурных компонент компетентности, с дальнейшим обоснованием адекватной динамики УК как интегративной динамической характеристики личности. Как определялось ранее в исследованиях, управленческая компетентность является структурой, содержащей мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный и рефлексивно-оценочный компонент.

Для *диагностики мотивационно-ценностного компонента* целесообразно использовать «Методику диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса» (называемую так же «Тест/Опросник Т Элерса для изучения мотивации достижения успеха»). Эта методика построена на положениях о том, что личность, у которой преобладает мотивация к успеху, предпочитает средний или низкий уровень риска; при высокой мотивации к успеху личность обладает большей работоспособностью. Текст опросника представляет собой 41 утверждение, на которые испытуемому необходимо дать один из 2 вариантов ответов «да» или «нет». Степень выраженности мотивации к успеху оценивается количеством баллов, совпадающих с ключом [4].

Важным признаком сформированности мотивационно-ценностного компонента является мотивация обучения в вузе, которая может быть оценена с помощью методики Т. Ильиной. Эта методика представляет собой список из 15 вопросов, и позволяет подвергнуть оценке мотивацию по трем шкалам: «Приобретение знаний»; «Овладение профессией»; «Получение диплома». В опросник, для маскировки, автор методики включила ряд фоновых утверждений, которые в дальнейшем не обрабатываются [5].

Для диагностики мотивации управленческой деятельности может применяться методика К. Замфир в модификации А. Реана. В основу методики положена концепция о внутренней и внешней мотивации. О внутреннем типе мотивации можно говорить, если деятельность значима для личности сама по себе. Если же в основе мотивации управленческой деятельности лежит стремление к удовлетворению иных потребностей, внеположных самой деятельности (мотивы социального престижа, зарплаты и т.д.), то в данном случае принято говорить о внешней мотивации [7].

Еще одним компонентом диагностического комплекса определения сформированности УК является «Анкета ценностного отношения к управленческой компетентности». Анкета составлена на основе вопросов анкеты, предложенной Е.А. Ракитиной [6]; в дальнейшем эти вопросы использовались в ряде диссертационных исследований, посвященных формированию управленческой компетентности. Вопросы распределены по блокам, отражающим понимание феномена информационной компетентности, осознания профессиональной значимости

информационной компетентности.

Наглядно элементы диагностического комплекса, позволяющие определить сформированности мотивационно-ценностного компонента УК, представлены на рисунке 1.

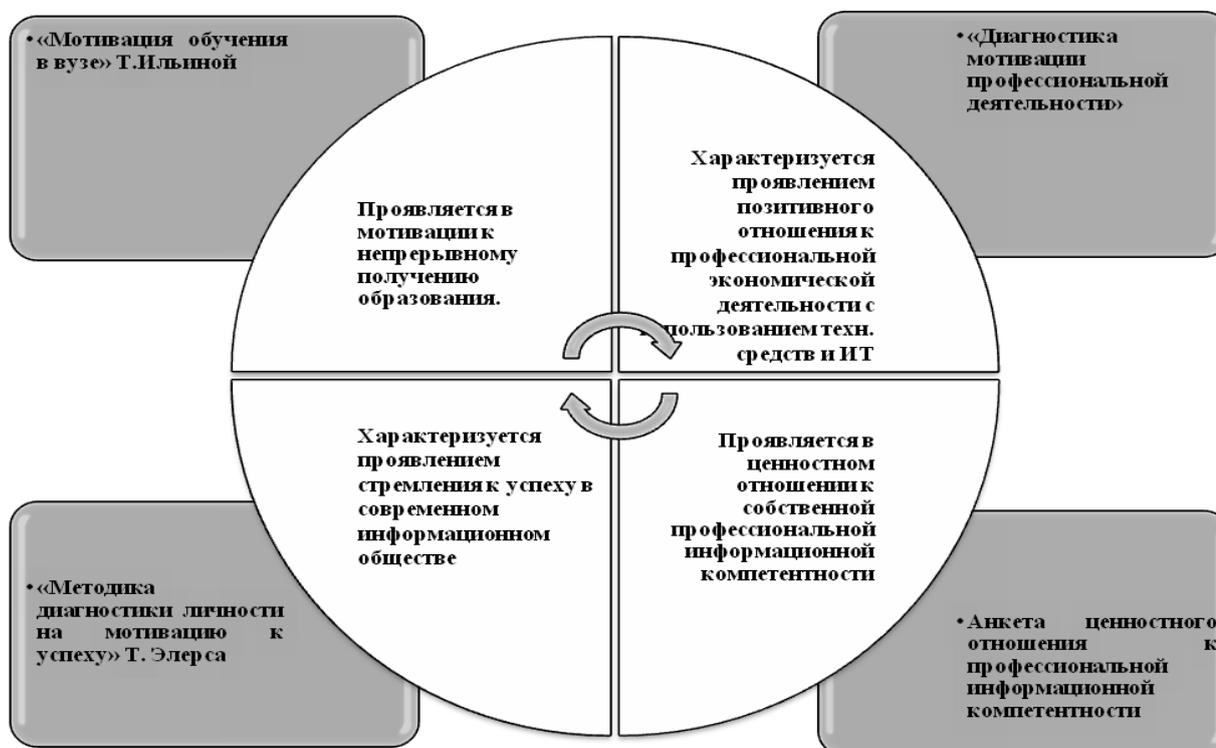


Рис. 1 – Элементы диагностического комплекса, позволяющего определить сформированность мотивационно-ценностного компонента УК

В качестве источника для формирования *диагностического комплекса определения уровня сформированности когнитивного и деятельностного компонента УК*, используются педагогические измерительные материалы (ПИМ) федерального интернет-экзамена для профессионального образования (ФЭПО) для направления 44.03.04. – ПО «Экономика и управление» по дисциплине «Налоги и налогообложение». В рамках компетентностного подхода используется уровневая модель педагогических измерительных материалов, представленная в трех взаимосвязанных блоках.

Первый блок – задания на уровне «Знать», в которых очевиден способ решения, усвоенный студентом при изучении дисциплины. Задания этого блока выявляют в основном знаниевый компонент по дисциплине и оцениваются по бинарной шкале «правильно-неправильно». *Второй блок* – задания на уровне «Знать и уметь», в которых нет явного указания на способ выполнения, и студент для их решения самостоятельно выбирает один из изученных способов. Задания данного блока позволяют оценить не только знания по дисциплине, но и умения пользоваться

ими при решении стандартных, типовых задач. *Третий блок* – задания на уровне «Знать, уметь, владеть». Он представлен кейс-заданиями, содержание которых предполагает использование комплекса умений и навыков, для того чтобы студент мог самостоятельно сконструировать способ решения, комбинируя известные ему способы и привлекая знания из разных дисциплин. В отличие от первых двух блоков, задания третьего блока носят интегральный характер и позволяют формировать подход к решению задач, характерный и необходимый для современного человека. Решение студентами подобного рода практико-ориентированных заданий свидетельствует о степени влияния изучения дисциплины на формирование у студентов общекультурных и профессиональных компетенций в соответствии с требованиями ФГОС [8].

Диагностику уровня сформированности рефлексивно-оценочного компонента УК предлагается проводить по методике определения уровня развития рефлексивности В.В.Пономаревой. При обработке результатов необходимо учитывать, что 15 первых утверждений являются прямыми, а 12 остальных – обратными утверждениями. Полученную сумму сырых баллов необходимо перевести в баллы в соответствии с предложенной в методике таблицей. Интерпретация результатов проводится по шкале перевода баллов в высокий, средний или низкий уровень рефлексивности.

Активность будущих бакалавров-экономистов в формировании собственной управленческой компетентности невозможна без самопознания и самооценки. Методикой, позволяющей оценить самооценку личности, выступила «Методика исследования самооценки» С.А. Будасси. Методика позволяет проводить количественное исследование самооценки личности. Среди предложенных качеств необходимо выбрать двадцать для идеала и для себя, отранжировав их. В предложенной методике исследования самооценки ее уровень и адекватность определяются как отношения «Я идеальное» и «Я реальное». Адекватность самооценки выражает степень соответствия представлений человека о себе объективным основаниям этих представлений. Уровень самооценки выражает степень реальных и идеальных, или желаемых, представлений о себе.

на представленную методику, нами был разработан элемент диагностического комплекса «Самооценка управленческой компетентности», который опирается на методику Будасси, и позволяет определить самооценку собственной профессиональной информационной компетентности. Нормальную самооценку можно приравнять к позитивному отношению к себе, к самоуважению, принятию себя. Заниженная самооценка, наоборот, может быть связана с негативным отношением к себе, неприятием себя, ощущением собственной неполноценности в способности и готовности осуществлять какую-либо деятельность (в данном случае проявлять профессиональную информационную компетентность). Обобщение сказанного выше об обоснованности диагностического комплекса определения сформированности УК приведено в таблице 1.

Таблица 1.

Диагностический комплекс определения сформированности управленческой компетентности будущего бакалавра-экономиста

Компонент УК	Диагностика
Мотивационно-ценностный	– Тест на оценку уровня мотивации к успеху (методика Т. Эйлера). – Методика мотивации обучения в вузе (Т. Ильиной). – Мотивация профессиональной деятельности (методика К. Замфир в модификации А. Реана) – Анкета ценностного отношения к профессиональной
Когнитивный	Модифицированные педагогические измерительные материалы (ПИМ) ФЭПО для 44.03.04. ПО «Экономика и управление» по дисциплине «ДКБ»
Деятельностный	
Рефлексивно-оценочный	Методика определения уровня рефлексивности – «Методика исследования самооценки» С.А. Будасси – Самооценка профессиональной информационной компетентности

Управленческая компетентность бакалавра-экономиста, представляя собой сложное динамическое образование личности, нуждается не просто в процедуре оценивания, даже и проводимого систематически. Уточнение структуры и содержания УК позволило нам наполнить диагностический комплекс средствами, максимально адекватными поставленным целям отслеживания изменения компетентности по уровням и во времени. При этом необходимо отметить, что положительная динамика структурных компонент требует дополнительного обоснования адекватной динамики всей компетентности как интегративного качества личности, что может быть осуществлено с помощью критерия знаков, позволяющего подтвердить неслучайность положительной динамики.

Диагностика начального уровня сформированности УК будущих бакалавров-экономистов заочников в условиях ЮУрГГПУ проводилась у контрольных и экспериментальных групп, общая характеристика которых приведена в таблице ниже.

Таблица 2.

Общая характеристика контрольных и экспериментальных групп в 2015 – 2016 учебном году

Обозначение в ходе эксперимента	Студенческая группа	Курс	Направление и профиль подготовки	Кол-во обучающихся
К-1	ЗФ – 081 – 114 -4	1	44.03.04. ПО «Экономика и управление»	26
Э-1	ЗФ – 081 – 114 -4 КУ	1	44.03.04. ПО «Экономика и управление»	23
К-2	ЗФ – 081 – 114 -4 Ет	2	44.03.04. ПО «Экономика и управление»	22
Э-2	ЗФ – 081 – 114 -4 Сн	2	44.03.04. ПО «Экономика и управление»	22

Данные группы зачислялись на основании результатов одинаковых вступительных испытаний, определенных по направлению 44.03.04. ПО «Экономика и управление», представляют собой предъявление результатов ЕГЭ по дисциплинам «Математика», «Русский язык» и «Обществознание». Данные группы являются однородными так же по возрастному и половому составу.

Представим результаты диагностического исследования, проведенного в сентябре 2016 года, и направленного на определение уровня сформированности компонентов УК будущих бакалавров-экономистов у обучающихся контрольных и экспериментальных групп (таблицы 3, 4)

Таблица 3.

Диагностическое исследование уровня сформированности мотивационно-ценностного компонента УК у обучающихся контрольных и экспериментальных групп (%)

Группы	Тест на оценку уровня мотивации к успеху				Методика мотивации обучения в вузе		
	низкая мотивация к успеху	средний уровень мотивации	умеренно высокий уровень мотивации	слишком высокий уровень мотивации к успеху	«Получение диплома»	«Приобретение знаний»	«Овладение профессией»
К-1	40%	28%	24%	12%	44%	44%	16%
К-2	44%	48%	8%	4%	36%	36%	16%
Э-1	52%	40%	8%	4%	36%	40%	12%
Э-2	44%	40%	4%	4%	40%	32%	16%

Таблица 4.

Диагностическое исследование уровня сформированности мотивационно-ценностного компонента УК у обучающихся контрольных и экспериментальных групп (%)

Группы	Мотивация профессиональной деятельности			Анкета ценностного отношения к УК		
	Внешняя отриц. мотивация	Внешняя позитив. мотивация	Внутренняя мотивация	Низкий	Средний	Оптимальный
К-1	35%	46%	19%	50%	38%	12%
К-2	45%	36%	18%	59%	23%	18%
Э-1	48%	43%	9%	52%	22%	17%
Э-2	41%	41%	18%	45%	45%	9%

На рисунках 2 и 3 представлена графическая иллюстрация табличных данных.



Рис. 2 – Диагностическое исследование начального уровня сформированности мотивационно-ценностного компонента УК

В контрольных и экспериментальных группах наблюдается преобладание низкой мотивации к успеху, доминирование мотива получения диплома над мотивом получения профессии (рис. 3).

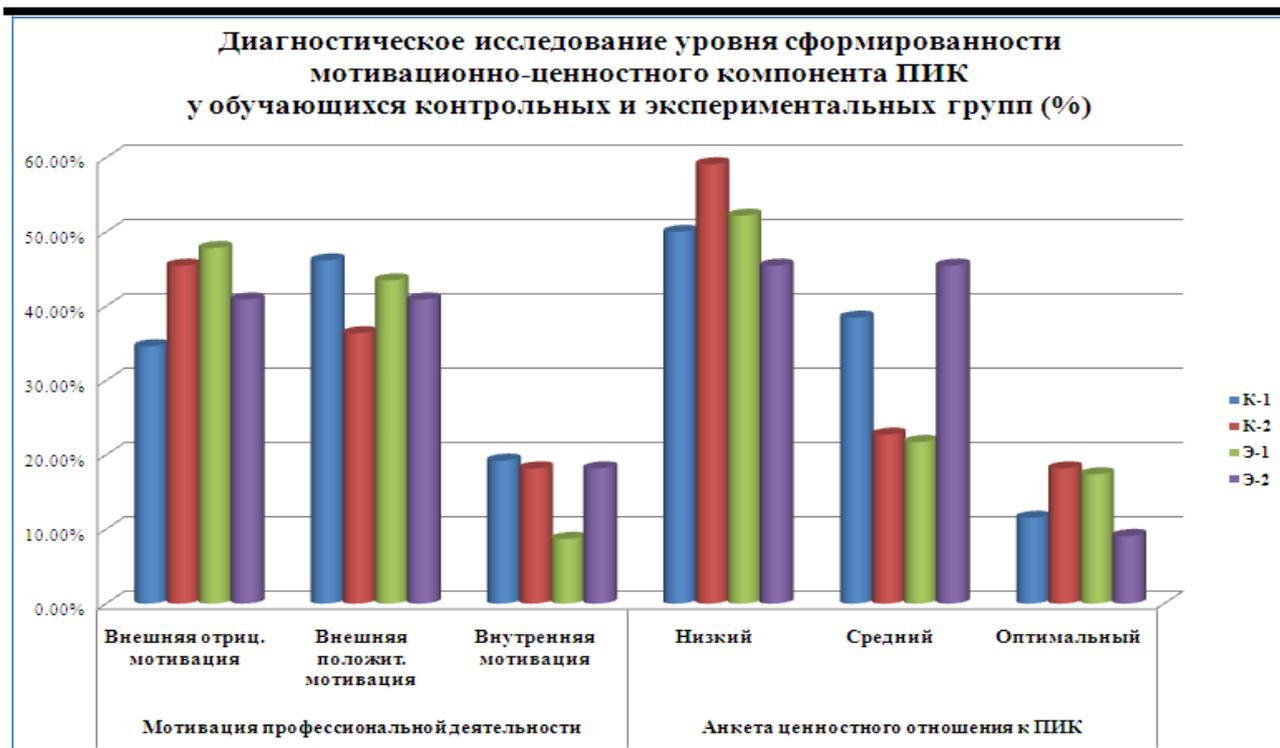


Рис. 3 – Диагностическое исследование начального уровня сформированности мотивационно-ценностного компонента УК

Исследование мотивации профессиональной деятельности показало преобладание внешней отрицательной и внешней положительной мотивации над внутренней мотивацией. Оптимальный уровень ценностного отношения к УК в контрольных и экспериментальных группах не превысил отметки в 20%, в то время как низкий уровень ценностного отношения отмечен в диапазоне от 40% до 60% участников констатирующего этапа эксперимента. (рис. 3)

Использование F^* -критерия Фишера не показало значимых различий между контрольными и экспериментальными группами. Соответственно, в обоих видах групп – контрольных и экспериментальных – констатируется в целом низкая общая оценка сформированности мотивационно-ценностного компонента УК.

В соответствии с разработанным диагностическим комплексом, исследование начального уровня сформированности когнитивного и деятельностного компонента УК у обучающихся контрольных и экспериментальных групп проводилось в форме входного тестирования, включающего тестовые задания блоков «Знать», «Знать и уметь», «Знать, уметь и владеть». Для перевода правильных от-

ветов на задания входного тестирования в традиционную отметку использовалась шкала перевода, установленная «Положением о рейтинговой системе оценки студентов ЮУрГГПУ»:

- от 0 до 50% – неудовлетворительно;
- от 51 до 69% – удовлетворительно;
- от 70 до 84% – хорошо;
- от 85 до 100% – отлично.

Результаты входного тестирования представлены в таблице 5.

Таблица 5.

Диагностическое исследование начального уровня сформированности когнитивного и деятельностного компонентов УК у обучающихся контрольных и экспериментальных групп (%)

Группы	Результаты входного тестирования											
	«Знать»				«Знать и уметь»				«Знать, уметь и владеть»			
	2	3	4	5	2	3	4	5	2	3	4	5
К-1	42%	35%	19%	4%	46%	35%	15%	4%	50%	35%	15%	0%
К-2	55%	36%	5%	5%	55%	41%	5%	0%	59%	36%	5%	0%
Э-1	57%	35%	9%	0%	61%	35%	4%	0%	61%	35%	4%	0%
Э-2	50%	41%	5%	5%	50%	45%	5%	0%	59%	36%	5%	0%

Графически результаты исследования начального уровня сформированности когнитивного и деятельностного компонентов УК представлены на рисунке ниже.

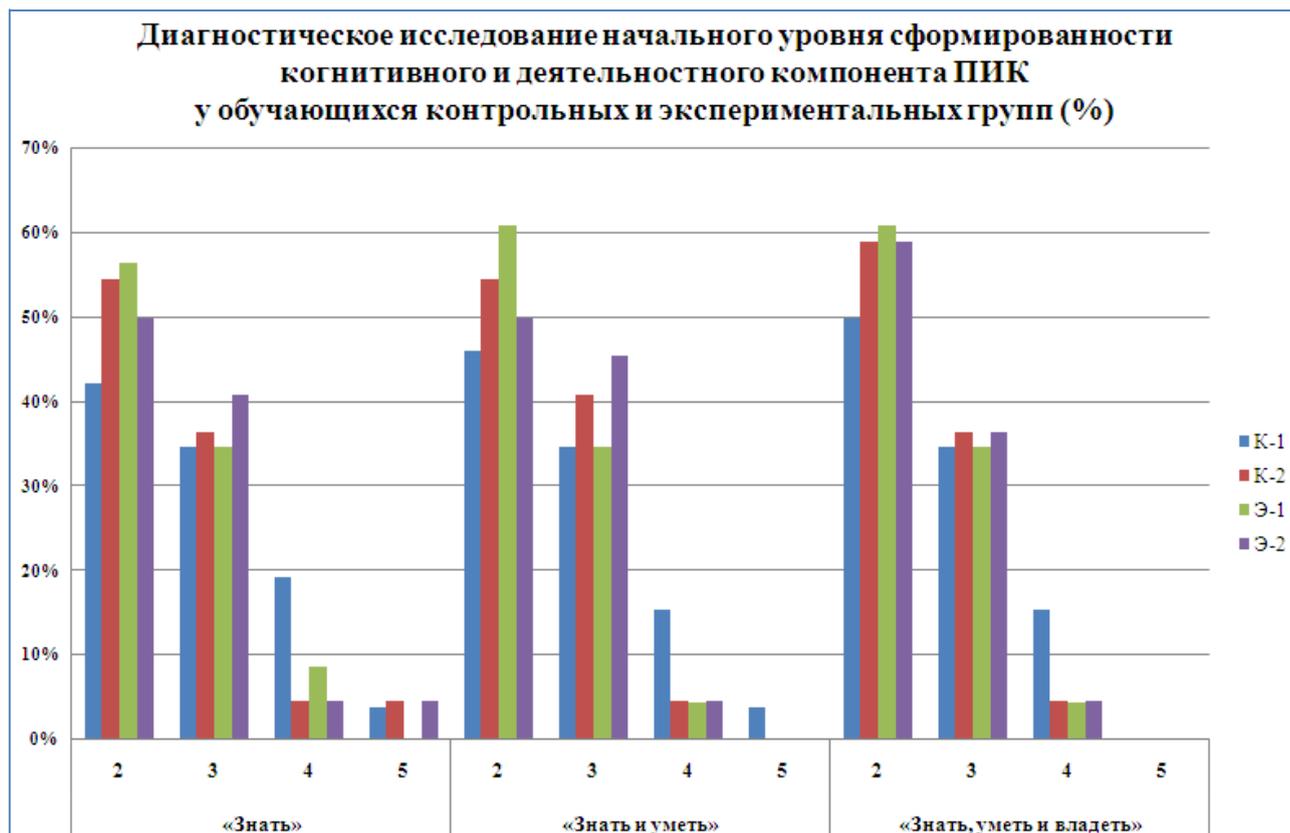


Рис. 4 – Диагностическое исследование начального уровня сформированности когнитивного и деятельностного компонентов УК

Использование F^* -критерия Фишера не показало значимых различий между контрольными и экспериментальными группами. Соответственно, в целом в контрольных и экспериментальных группах констатируется низкий уровень сформированности когнитивного и деятельностного компонентов УК.

Исследование начального уровня сформированности рефлексивно- оценочного компонента УК будущих бакалавров-экономистов контрольных и экспериментальных групп обеспечивалось использованием методики определения уровня рефлексивности, разработанной В.В.Пономаревой; методики исследования самооценки, а так же методики исследования самооценки собственной управленческой компетентности. Результаты исследования представлены в таблице 6.

Таблица 6.

Диагностическое исследование уровня сформированности рефлексивно-оценочного компонента УК

у обучающихся контрольных и экспериментальных групп (%)

Группы	Методика определения уровня рефлексивности (по			«Методика исследования самооценки» С.А.			Самооценка профессиональной информационной		
	Низкий уровень	Средний	Высокий уровень	Заниженная самооценка	Нормальная самооценка	Завышенная самооценка	Заниженная самооценка	Нормальная самооценка	Завышенная самооценка
К-1	35%	50%	15%	8%	77%	15%	46%	50%	4%
К-2	41%	41%	18%	14%	82%	5%	45%	55%	0%
Э-1	35%	52%	13%	17%	78%	4%	52%	43%	4%
Э-2	45%	41%	14%	9%	82%	9%	45%	45%	9%

Сравнение значений исследования начального уровня сформированности рефлексивно-оценочного компонента УК у участников контрольных и экспериментальных групп представлено на рисунке ниже.

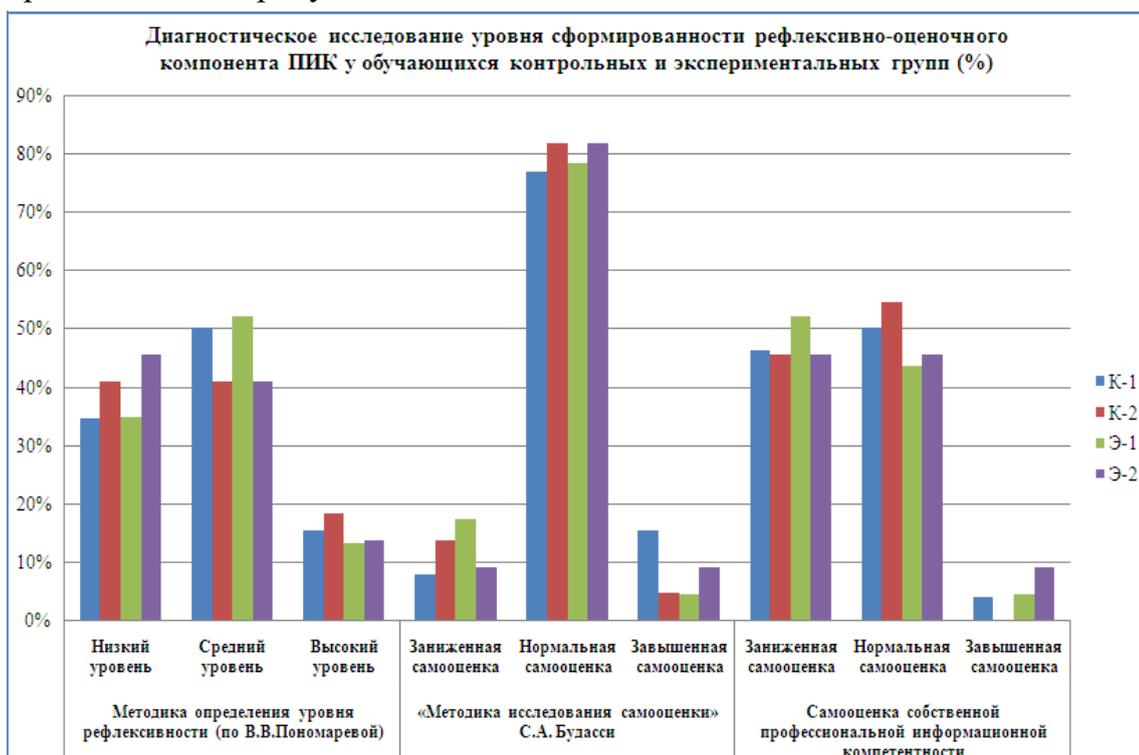


Рис. 5 – Диагностическое исследование начального уровня сформированности рефлексивно-оценочного компонента УК

Низкий и средний уровень рефлексивности продемонстрировали более 80% обучающихся, как в контрольных, так и в экспериментальных группах. Нормальная самооценка отмечена у большинства (от 77% до 82%) будущих бакалавров-экономистов. Однако самооценка собственной управленческой компетентности имеет характер заниженной практически у половины контингента (рис. 5).

Учитывая результаты исследования, а так же проверяя значимость различий контрольных и экспериментальных групп с F^* -критерия Фишера (показаны незначимые различия), приходим к выводу, что в целом, в обоих видах групп, отмечен не достаточно высокий уровень сформированности рефлексивно-оценочного компонента УК.

Таким образом, в процессе формирования диагностического комплекса определения уровня сформированности управленческой компетентности, нами получены следующие *результаты*:

1. Приведены аргументы относительно определения результативности методической системы формирования УК будущих бакалавров - экономистов средствами *диагностического комплекса*, включающего критерии – мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный, рефлексивно-оценочный, раскрывающиеся через показатели и уровни их проявления.

2. Выдвинута *идея* о том, что определение динамики сформированности УК как интегративной динамической личностной характеристики, определяющей способность человека к продуктивной деятельности, возможно обеспечить посредством оценки динамики сформированности структурных компонент УК с дальнейшим обоснованием адекватной динамики УК как интегративной характеристики личности.

3. Обосновано *включение в диагностический комплекс* совокупности диагностических средств, каждое из которых, в соответствии с идеей формирования диагностического комплекса, выполняет функцию оценки уровня сформированности УК будущего бакалавра-экономиста.

4. Приведены характеристики, показывающие *однородность контрольных и экспериментальных групп* на начало опытно-экспериментальной работы. На основе диагностического исследования начального уровня сформированности компонентов УК у обучающихся в контрольных и экспериментальных группах, в результате которого зафиксировано *отсутствие различий между уровнем сформированности компонентов УК* в контрольных и экспериментальных группах.

5. Зафиксирован *низкий начальный уровень сформированности* мотивационно-ценностного, когнитивного и деятельностного, рефлексивно-оценочного компонентов УК в контрольных и экспериментальных группах, что актуализирует проблему формирования профессиональной информационной компетентности будущих бакалавров-экономистов.

Проектирование содержательного компонента методической системы формирования управленческой компетентности будущих бакалавров-экономистов в ЮУрГГПУ

Проектирование содержательного компонента методической системы подчиняется требованиям, ранее определенным в п.1. В частности, целостность методической системы в соответствии с системным подходом ориентирует все компоненты системы на цель – формирование УК. Открытость и перспективность системы определяет ориентацию на ее развитие в соответствии с учетом тенденций в развитии информационного общества. Соблюдение этих требований обеспечивается возможностью расширять содержание методической системы. Адекватность методической системы будет обеспечена соблюдением требований нормативных документов, определяющих подготовку и выпуск бакалавров по направлению 44.03.04. ПО «Экономика и управление», профиля «Общий».

В соответствии с ФГОС ВПО по направлению подготовки 44.03.04. ПО «Экономика и управление» 44.03.04. ПО «Экономика и управление» областью профессиональной деятельности бакалавра, осваивающего программу подготовки, является профессиональное (экономическое) обслуживание функционирования хозяйствующих субъектов различных организационно-правовых форм, сферы госбюджета и внебюджетных институциональных структур; формирование, анализ и использование для управления информации об основных экономических и финансовых показателях организаций; улучшение использования экономического потенциала хозяйствующих субъектов, рациональная организация их финансово-экономических отношений; содействие защите экономических интересов и собственности физических и юридических лиц. В число организаций и учреждений, в которых может осуществлять профессиональную деятельность выпускник по направлению 44.03.04. ПО «Экономика и управление» входят: экономические, финансовые, маркетинговые, производственно-экономические и аналитические службы организаций различных отраслей, сфер и форм собственности; финансовые, кредитные и страховые учреждения; органы государственной и муниципальной власти; академические и ведомственные научно-исследовательские организации; общеобразовательные учреждения, образовательные организации начального профессионального, среднего профессионального, высшего профессионального и дополнительного профессионального образования.

В соответствии с ФГОС ВПО в составе компетенций, которые описывают результат обучения для бакалавров экономистов, указаны следующие *общекультурные (ОК)* и *профессиональные компетенции (ПК)*, связанные с информационной подготовкой:

- владеет основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации, имеет навыки работы с компьютером как средством управления информацией, способен работать с информацией в глобальных компьютерных сетях (ОК-13);
- способен анализировать и интерпретировать финансовую, бухгалтерскую и иную информацию, содержащуюся в отчетности предприятий различных

форм собственности, организаций, ведомств и использовать полученные сведения для принятия управленческих решений (ПК-7);

– способен использовать для решения аналитических и исследовательских задач современные технические средства и информационные технологии (ПК-10); – способен использовать для решения коммуникативных задач современные технические средства и информационные технологии (ПК-12).

Как отмечалось ранее, ФГОС ВПО для направления 44.03.04. ПО «Экономика и управление» не предусмотрены дисциплины, которые принято относить к дисциплинам информационного цикла. Для обеспечения информационной подготовки у бакалавров-экономистов профиля «Общий» в учебном плане ЮУрГГПУ предусмотрены дисциплины «Теория бухгалтерского учета», «Учет, экономический анализ и аудит», «ФДО и К», «Налоги и налогообложение». Распределение дисциплин по семестрам представлено на рисунке ниже.

Курс	1 курс		2 курс		3 курс		4 курс	
	1	2	3	4	5	6	7	8
Экономическая дисциплина	-	-	*	-	**	***	****	

Обозначения:

* – Экономическая информатика, 3 з.е. (108 ч)

** – Информационные системы в экономике/Офисные технологии, 4 з.е. (144 ч)

*** – Профессиональные компьютерные программы, 4 з.е. (144 ч.)

**** – Информационная безопасность, 3. з.е. (108 ч)

Рис. 6. Семестровое распределение дисциплин, обеспечивающих управленческую подготовку бакалавров-экономистов профиля «Общий» в ЮУрГГПУ

Одним из требований к методической системе формирования УК является требование непрерывности. Однако, анализ учебного плана, структура которого представлена на рисунке 6, показывает заложенный в нем разрыв в формировании УК, общей длительностью в два учебных года – первый, второй, четвертый и восьмой семестры. Выполнение требования непрерывности осуществлялось устранением разрыва на первом курсе обучения за счет организации внеучебной деятельности, повышающей мотивацию к формированию собственной профессиональной информационной компетентностью и ценностного отношения к ней. Организация внеучебной деятельности по формированию УК в условиях ЮУрГГПУ осуществлялась участием студентов в работе лаборатории «Современные экономические технологии» ФЗО и ДОТ. Ведущей целью работы лаборатории является поддержка учебно-исследовательской и научно-исследовательской деятельности будущих выпускников ФЗО и ДОТ ЮУрГГПУ.

Основные направления деятельности лаборатории способствуют формированию участников лаборатории готовности осуществлять разработку, внедрение и эксплуатацию информационных технологий и систем в различных сферах эконо-

мической деятельности. Участие в деятельности лаборатории на первом курсе обучения, когда учебным планом не предусмотрены информационные дисциплины, позволяет обеспечить условия развития мотивации к формированию управленческой компетентности.

Развитие мотивационной сферы будущих бакалавров-экономистов представляет собой динамический процесс, который проходит ряд этапов: от этапа неосознанных мотивов, вызванных внешней регуляцией, к которой можно отнести внешнее побуждение и внешний контроль, к этапу осознанных мотивов, вызванных саморегуляцией, проявляющейся во внутренней потребности в достижении цели, и к этапу выработки у личности обучающегося системы устойчивых мотивов самоактуализации в решении управленческих задач профессиональной деятельности.

Сочетание коллективных и индивидуальных способов решения задач, поставленных в рамках основных направлений деятельности лаборатории, самостоятельный выбор участниками задач, позволяющий обучающемуся почувствовать самостоятельность и личностную причинность выбора деятельности, положительно воздействуют на формирование мотивационно-ценностного Компонента УК.

Разрыв формирования УК на старших курсах устранялся включением в содержание неинформационных дисциплин модулей материалов, обеспечивающих интегрированность управленческих дисциплин и содержательно представляющих собой управленческие задачи будущей деятельности экономиста. Междисциплинарная интегрированность, как требования к проектируемой методической системе, способствует обогащению интегрируемых областей новым содержанием, и создает мотивационную основу проявления УК в других различных областях.

Для того чтобы осуществить интеграцию, необходимо проанализировать возможности неуправленческих дисциплин для включения в их содержание модулей выделяемых нами управленческих задач будущей деятельности. Представления о возможностях включения в неуправленческие дисциплины экономического содержания были получены в результате собственной аналитической деятельности, а так же с привлечением мнения экспертов. Анализ включал: 1) выделение основания для группировки дисциплин; 2) распределение информационных задач профессиональной деятельности экономиста по дисциплинам учебного плана.

Рассмотрим подробно ход анализа.

1. Группировка дисциплин необходима для получения целостной картины образовательного процесса, поскольку ряд вопросов, подлежащих изучению в рамках одной дисциплины, изучается и в последующих дисциплинах. Основаниями для объединения дисциплин в группы, явились *предмет*, который представлен в описании дисциплин, и *последовательность изучения и взаимосвязанность* дисциплин. Информация о последовательности изучения и взаимосвязанности дисциплин получена из тех разделов рабочих учебных программ, в которых указываются предшествующие изучению, и являющиеся

основой для дальнейшего изучения дисциплины. В обобщенном виде информация о группировке дисциплин представлена на рисунке 7.

Группа дисциплин	Цвет
История экономики, Экономика фирмы, История экономических учений, Документирование управленческой деятельности	(желтый)
Математический анализ, Линейная алгебра, теория вероятностей и математическая статистика. Методы оптимальных решений, Основы финансовых вычислений, Экономико-математические методы и модели (Теория игр), Эконометрика, Статистика	(оранжевый)
Экономическая информатика, Профессиональные компьютерные программы, Информационная безопасность, Офисные технологии (Информационные системы в экономике)	(голубой)
Микроэкономика, Макроэкономика, Институциональная экономика, Экономика общественного сектора, Деньги, кредит, банки, Микроэкономика. Теория и российская практика, Макроэкономика. Теория и российская практика Экономика труда, Мировая экономика и мировые экономические отношения, Теория отраслевых рынков, Финансы, Бухгалтерский учет и анализ, Анализ и диагностика финансово-хозяйственной деятельности на предприятии, Финансовый рынок, экономика недвижимости, Экономическая безопасность (Внешекономическая безопасность), Национальная экономика, Экономическая оценка инвестиций, Экономика недвижимости	(красный)
Менеджмент, Маркетинг, Логистика, Финансовый менеджмент, Управление качеством, Управление инновационными процессами, Стратегический менеджмент, Управление затратами, Управление персоналом (Психология управления), Управление проектами, Организация производства, Государственная экономическая политика	(зеленый)

Рис. 7 – Группировка дисциплин учебного плана бакалавров-экономистов профиля ПО ЮУрГГПУ

2. Распределение информационных задач профессиональной деятельности по дисциплинам учебного плана получено в результате экспертной оценки. Экспертами выступили преподаватели кафедр «СПО», «Экономики, управления и права» ЮУрГГПУ. Результаты экспертной оценки отражены на рисунке 12. Очевидно, что все выделенные информационные задачи возможно включить в содержание информационных дисциплин. Задачи *поиска* и *хранения* информации, по мнению экспертов, представлены в группе дисциплин Микроэкономика, Макроэкономика, Институциональная экономика, Экономика общественного сектора, Деньги, кредит, банки, Микроэкономика. Теория и российская практика, Макроэкономика. Теория и российская практика Экономика труда, Мировая экономика и мировые экономические отношения, Теория отраслевых рынков, Финансы, Бухгалтерский учет и анализ, Анализ и диагностика финансово-хозяйственной деятельности на предприятии, Финансовый рынок, экономика недвижимости, Экономическая безопасность (Внешекономическая безопасность), Национальная экономика,

Экономическая оценка инвестиций, Экономика недвижимости. *Вычислительные* задачи решаются во всех группах дисциплин. *Интеллектуальные* и *инфо-коммуникационные* задачи широко представлены в группе дисциплин Менеджмент, Маркетинг, Логистика, Финансовый менеджмент, Управление качеством, Управление инновационными процессами, Стратегический менеджмент, Управление затратами и пр.

Выделенные информационные задачи представляют собой непрерывные методические линии методической системы формирования УК. Методические линии направлены на формировании понятий и опыта деятельности по освоению способов решения управленческих задач будущей деятельности экономиста. Выделение формируемых понятий и определение обобщенных способов деятельности по решению информационных задач профессиональной деятельности экономиста представляет собой декомпозицию конечного результата второго уровня. Для выполнения этой задачи рассмотрено семестровое распределение дисциплин учебного плана по направлению 44.03.04. ПО Экономика и управление (см. таблицу 10).

Анализ учебного плана, представленного в таблице, показал, что для обеспечения условий непрерывности и междисциплинарной интегрированности в реализации методической системы возможно использовать потенциал дисциплин «ДКБ», «Бухгалтерский учет и анализ», «Налоги и налогообложение и «Финансовый менеджмент», изучаемых в третьем, пятом, шестом и седьмом семестре соответственно.

Рассмотрим обеспечение требований к методической системе формирования УК в дисциплине «Инновационный менеджмент». «Инновационный менеджмент» является первой из изучаемых (третий семестр) будущими бакалаврами-экономистами информационных дисциплин. Объем дисциплины по видам учебной работы, в соответствии с учебным планом, представлен в таблице 7.

Вид деятельности/ Инф. задачи	Поисковые	Хранение	Вычислительные	Интеллектуальные	Инфо-коммуникационные
Расчетно-аналитическая	Blue, Red	Blue, Red, Yellow	Blue, Red, Yellow, Orange	Blue, Green, Orange	Blue, Green
Контрольно-ревизионная	Blue, Red	Blue, Red	Blue, Red, Orange	Blue, Green, Orange	Blue, Green
Организационно-управленческая	Blue, Red, Yellow	Blue, Red, Green	Blue, Red, Orange, Green	Blue, Green, Orange, Red	Blue, Green
Научно-методическая	Blue, Red	Blue, Red, Green	Blue, Green, Orange	Blue, Green, Orange	Blue, Green, Yellow
Педагогическая	Blue, Yellow, Orange, Red, Green	Blue, Yellow, Orange, Red, Green	White	Blue, Green	Blue, Green, Yellow

Рис.8 – Схема распределения информационных задач профессиональной деятельности экономиста по дисциплинам учебного плана направления 44.03.44 «Экономика и управление» (экспертная оценка)

Таблица 10.

Семестровое распределение дисциплин учебного плана по направлению 44.03.04.

ПО Экономика и управление

Семестр	Дисциплина информационного цикла	Прочие дисциплины учебного плана	
		Цвет, которым обозначена группа дисциплин	Наименование
1 семестр		Желтый	
		Оранжевый	Математический анализ, Линейная ал-гебра
		Красный	Микроэкономика
2 семестр		Желтый	
		Оранжевый	Теория вероятностей и математическая статистика
		Красный	Макроэкономика, Деньги, кредит, банки
3 семестр	Экономическая информатика	Желтый	Экономика фирмы
		Оранжевый	Эконометрика
		Красный	Макроэкономика. Теория и российская практика, Финансы
4 семестр		Желтый	
		Оранжевый	Экономико-математические методы и модели (Теория игр), Статистика
		Красный	Мировая экономика и МЭО
5 семестр	Информационные системы в экономике (Офисные технологии)	Желтый	История экономических учений
		Оранжевый	Методы оптимальных решений, Основы финансовых вычислений
		Красный	Бухгалтерский учет и анализ, Теория отраслевых рынков, Корпоративные финансы, Национальная экономика
6 семестр	Профессиональные компьютерные программы	Желтый	
		Оранжевый	
		Красный	Институциональная экономика, Бухгалтерский учет и анализ, Экономика общественного сектора
		Зеленый	Планирование на предприятии, Управление инновационными процессами
Семестр	Дисциплина	Прочие дисциплины учебного плана	

	информационного цикла	Цвет, которым обозначена группа дисциплин	Наименование
7 семестр	Информационная безопасность	Желтый	
		Оранжевый	
		Красный	Экономика труда, Анализ и диагностика финансово-хозяйственной деятельности предприятия, Экономическая оценка инвестиций, Экономическая безопасность (Внешнеэкономическая безопасность)
		Зеленый	Логистика, Финансовый менеджмент, Управление качеством, Управление проектами
8 семестр		Желтый	Документирование управленческой деятельности
		Оранжевый	
		Красный	Экономика недвижимости
		Зеленый	Стратегический менеджмент, Управление персоналом (Психология управления), Организация производства

Таблица 7.

Объем дисциплины «Инновационный менеджмент» по видам учебной работы

Вид учебной работы	Всего	Семестр
Общая трудоемкость дисциплины	з.е. (час.) 3 з.е. (108)	3 3 з.е. (108)
Аудиторные занятия, всего (час.):	51	51
в том числе:		
– лекции (Л)	17	17
– практические занятия (ПЗ)	34	34
– лабораторные работы (ЛР)		
– другие виды аудиторных занятий		
Самостоятельная работа, всего (час.):	57	57
в том числе:	-	-
– курсовой проект (работа)		
– расчетно-графические, домашние работы	-	-
– реферат	-	-
– другие виды самостоятельной работы	57	57
Вид итогового контроля (зачет, экзамен)		зачет

В соответствии с *концепцией* формирования управленческой компетентности как *способности и готовности формулировать и находить решения информационных задач* профессиональной деятельности экономиста, содержание дисциплины представлено *модулями* «Понятие и виды инноваций», «Цикл инноваций», «Оценка эффективности инноваций, *одноименными* с выделенными *управленческими задачами* профессиональной деятельности.

Требование гуманистической направленности методической системы подразумевает субъект-субъектное взаимодействие участников образовательного процесса, учет в процессе формирования УК индивидуальных особенностей, направленность на развитие личности будущего экономиста, что реально отражается в разноуровневом представлении содержания, а так же возможности осуществления дифференциации и индивидуализации образовательного процесса. Многообразие субъектов образования, стоящего на позициях личностно ориентированного подхода, определяет *индивидуализацию и дифференцированность* содержания образования [3].

Как отмечается в исследовании С.И. Осиповой, содержание образования может включать как некую инвариантную базовую часть, так и такую вариативную часть, личностно-значимое содержание которой должно быть адекватно разнообразным потребностям, целям, способностям студентов. Помимо содержательной дифференциации, образовательный процесс должен обеспечить уровневую дифференциации. Основой уровневой дифференциации выступает понятие базового уровня. Определение базового уровня, который задает нижнюю границу полноценного и качественного образования продиктовано необходимостью гарантированного достижения каждым обучающимся образовательного минимума. Таким образом, обязательные результаты становятся основой для дифференциации и индивидуализации. Совокупность планируемых результатов обучения должна быть реально выполнима абсолютному большинству учащихся. Вся система обязательных результатов обучения должна быть заранее известна и понятна обучающемуся.

Свободный выбор уровня задания предполагает умение правильно соотносить свои возможности со степенью трудности его выполнения. В.И. Загвязинский показал необходимость системы постепенного и последовательного приучения обучающихся к самостоятельному выбору вариантов заданий. Он выделяет три основных этапа такой подготовительной работы:

1. степень трудности заданий указывает преподаватель, и он же для обучающихся выбирает варианты;
2. степень трудности указывается преподавателем, а обучающийся сам выбирает задание;
3. степень трудности определяется обучающимся, и он же на основании этого сам производит выбор.

Для обеспечения условий непрерывности, междисциплинарной интегрированности и модульности содержания в реализации методической системы целесообразно использовать возможность интегрированности информационных дисциплин и дисциплин «Мировая экономика» и «Маркетинг», изучаемых в четвертом семестре, когда учебным планом не предусмотрены к изучению информационные дисциплины. Такого рода интегрированность расширяет образовательное пространство, в котором обучающийся, многократно применяя знания по каждой дисциплине за рамками самой дисциплины, в новых условиях, развивает умения применять знания в профессиональной деятельности. По мнению Ю.И. Дика, А.А. Пинского и В.В. Усанова [2], основными технологическими моментами интеграции учебных дисциплин являются:

1. совпадение либо близость объектов исследования;
2. интегрирование близких или одинаковых методов исследования в интегрируемых учебных предметах;
3. интегрирование общих закономерностей, общих теоретических концепций интегративных учебных предметов

Приведем краткую характеристику дисциплин, интегрируемых с информационными.

Дисциплина «Мировая экономика» является дисциплиной из базовой части профессионального цикла дисциплин подготовки бакалавров по направлению 44.03.04. в ЮУрГГПУ реализуется кафедрой СПО. Дисциплина «Маркетинг» является частью профессионального цикла ООП ВПО по направлению подготовки 44.03.04 и реализуется кафедрой «Экономики, управления и права». В таблице 10 «Семестровое распределение дисциплин учебного плана по направлению 44.03.04. данные дисциплины помечены красным и зеленым цветом соответственно.

В соответствии с экспертной оценкой дисциплина «Мировая экономика» способствует формированию готовности решать поисковые, вычислительные, интеллектуальные информационные задачи и задачи хранения данных. Потенциал дисциплины «Маркетинг» используется для формирования готовности решать вычислительные, интеллектуальные, инфо-коммуникационные информационные задачи, а так же задачи хранения информации.

По согласованию с кафедрами «СПО» и «Э, У и П», за которыми закреплены дисциплины «Мировая экономика и международные экономические отношения» и «Маркетинг», в эти дисциплины были включены модули, содержательно представляющие собой информационные задачи профессиональной деятельности экономиста. Представим в таблице ниже задачи хранения информации, выполняющие функцию методической линии и одновременно являющихся модулем перечисленных дисциплин.

Таким образом, проектирование содержательного компонента методической системы формирования управленческой компетентности будущих бакалавров-экономистов в образовательном процессе ЮУрГГПУ позволило сделать следующие *выводы*:

1. Проектирование содержательного компонента методической системы

- формирование УК будущих бакалавров-экономистов в образовательном процессе ЮУрГГПУ осуществлялось *на основе* теоретически обоснованных *требований* к МС с учетом содержания *нормативных документов*, определяющих подготовку и выпуск бакалавров по направлению 44.03.04.
2. Показано, что ФГОС ВПО для направления 44.03.04. *не предусмотрены дисциплины*, которые принято относить к дисциплинам *ин-формационного цикла*, однако предусмотрено формирование компетенций, подразумевающих информационную подготовку.
 3. Показано, что в соответствии с учебным планом подготовки по направлению 44.03.04. в условиях ЮУрГГПУ заложен *разрыв в формировании УК*, что не позволяет выполнить требование непрерывности в методической системе.
 4. Описаны меры и мероприятия, позволяющие *устранить разрыв* формирования УК в первом, втором, четвертом и восьмом семестре обучения. *Устранение разрыва* формирования УК на первом курсе обеспечивалось участием будущих бакалавров-экономистов в работе лаборатории «Современных экономических технологий» ФЗО и ДОТ ЮУрГГПУ. *Устранение разрыва на старших курсах* осуществляется включением в *неуправленческие дисциплины* учебного плана модулей «Менеджмент», «Функции менеджмента», «Вычислительных задач», «Интеллектуальных задач», «Управленческих задач», определенных нами ранее как *управленческие задачи будущей деятельности экономиста*.
 5. Представлены методические рекомендации, позволяющие осуществить включение в *неинформационные дисциплины* модулей, содержательно представляющих управленческие задачи профессиональной деятельности экономистов.
 6. Содержательный компонент методической системы представлен *непрерывными методическими линиями* (выступающими в дисциплинах так же в качестве модулей), способствующими *формированию* у обучающихся базовых понятий и обобщенных способов деятельности по решению разнообразных управленческих задач профессиональной деятельности экономиста.

Библиографический список

1. Аванесов, В. С. Проблема качества педагогических измерений // Педагогические измерения – 2005 – №2.
2. Дик, Ю.И. Интеграция учебных предметов / Ю.И. Дик, А.А. Пинской, В.В. Усанов // Сов. педагогика. – 1987. – №9. – С. 42 – 47.
3. Осипова, С. И. Теоретическое обоснование построения и реализации модели образования, способствующей становлению субъектной позиции учащегося: автореф. дисс. ... док. пед. наук: 13.00.01 / С. И. Осипова. – Томск, 2001. – 12 с.
4. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф.Исаев, А.И.Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 1997. – 512 с.
5. Перечень психологических методик [Эл. ресурс] – Персональный сайт Брунера – Режим доступа: www.bruner.kgu.edu.ua (дата обращения 12.12.2012)
6. Ракитина, Е.А. Построение методической системы обучения информатике на деятельностной основе: дисс. д.п.н.: 13.00.02 – М., 2002 – 485 с.
7. Реан, А. А. Психология и педагогика. / А. А. Реан, Н. В. Бордовская, С. И. Розум – СПб.: Питер, 2002. – 432 с.
8. Федеральный интернет-экзамен по информатике для экономистов [Эл. ресурс] - Федеральный интернет-экзамен - Режим доступа: <http://fero.i-exam.ru/node/155> (дата обращения 01.06.2013)

Никитина Е.Ю.

Зырянова Е.А.

Передовой потенциал формирования у младших школьников умений речевого этикета

В статье представлено обновленное понятие речевого этикета, методический регулятив формирования речевого этикета учащихся младших классов, система педагогических принципов, функции, этапы, а также педагогические условия реализации в образовательном процессе начальной школы методики формирования речевого этикета.

Ключевые слова: учащиеся младших классов, начальное языковое образование, речевой этикет, педагогические принципы, функции, межкультурный диалог, толерантное общение, эвфемизмы, дискурс.

Учебная деятельность младшего школьника - это не только деятельность по усвоению знаний, это еще и способ овладения социальной реальностью, формирование мотивационно-потребностной сферы ребенка. К сожалению, приходится констатировать существенные недостатки в организации дидактического общения в современной школе. Тот уровень речевой культуры, которым обладают сегодняшние младшие школьники, не вполне соответствует потребностям современного образования и общества в целом. Таким образом, есть необходимость скорректировать современный учебный процесс с учетом данной проблемы, чтобы его правильная организация способствовала успешному и эффективному развитию речевого этикета младших школьников и формированию культуры речи в целом.

Современное состояние речевой культуры младших школьников можно расценивать как кризисное и в плане речевого этикета, и в плане обеднённости лексики, неумения связно и логично выразить собственные мысли. Полученные нами результаты изучения состояния речевой культуры у младших школьников свидетельствуют о тревожном положении дел и, несмотря на определённые сдвиги, улучшаются медленно. Так, качественная характеристика состояния культуры речи младших школьников муниципальных образовательных учреждений средних общеобразовательных школ № 1, 15, 30, 85 и др. г. Челябинска показала, что низкий уровень речевой культуры имеют 89,7 % и только 5,7 % проявили высокий уровень. Несоответствие между уровнем реальной и должной подготовки учащихся только тогда оправдывает социальные ожидания, когда обеспечивает "опережающую" подготовку младших школьников к речевому общению в предстоящей социальной жизни. Выход из создавшейся ситуации мы видим, прежде всего, в качественной подготовке этически грамотного человека, способного владеть правилами речевого этикета на высоком уровне.

Федеральный базовый компонент образования в начальной школе предполагает, что учитель прежде всего должен научить свободной речевой деятельности и сформировать у учащихся элементарную лингвистическую и

коммуникативную компетенции. А одной из задач обучения по курсу русский язык в начальной школе ставится овладение учащимися всеми видами речевой деятельности, культурой речевого поведения. Однако анализ учебников начальной школы, действующих программ и реальной учительской практики показывает, что коммуникативный и культурологический аспекты значительно уступают вышеперечисленным задачам начальной школы и требуют дополнительной части образования, ориентированной на развитие речевого этикета младших школьников.

Источником формирования речевого этикета в начальной школе являются уроки по развитию речи, уроки русского языка и литературы, беседы о произведениях искусства, а также внеурочные мероприятия: экскурсии, праздники и т. д. Одним словом, формирование речевого этикета младших школьников можно осуществлять практически на любом занятии и во внеурочное время независимо от направленности и специфики того или иного занятия.

В настоящее время происходит дальнейшее изучение и расширение категории «речевой этикет», под которой мы понимаем органическую часть культуры речевого общения, представляющую собой совокупность норм и правил речевого поведения младших школьников, систему речевых формул общения, установленную обществом или социальной группой внутри себя.

Одной из важнейших задач современного исследования является, на наш взгляд, выявление и анализ исходных положений и методов конкретных изысканий, их оценка с точки зрения перспективности, возможности использования как инструментария дальнейшего познания. В первую очередь мы относим изложенное к необходимости анализа теоретико-методических подходов к формированию у младшего школьника умений речевого этикета, с тем чтобы выявить ошибочное, нерациональное и добиться перевода положительно оцененных методов и структур в форму принципов и предписаний исследовательской деятельности. С этой целью нами проанализированы уровни методологии (общенаучный, конкретно-научный и методико-технологический), а также их специфика. Это позволило, в свою очередь, в качестве теоретико-методической основы исследования избрать соединение поликультурного, лингводидактического и партисипативного подходов. При этом ведущими идеями избранного нами методического регулятива формирования речевого этикета младших школьников являются:

- прагматический характер формирования речевого этикета учащихся младших классов, трансформация языковых знаний, умений и навыков в ситуациях реального поведения и в новых контекстах;
- управление речевой деятельностью младших школьников как знаковой системой, что подразумевает наличие способности к самостоятельному и осмысленному выбору соответствующих семиотических единиц с учетом входящих в них компонентов: синтаксического, семантического и прагматического;
- погружение в ходе учебного процесса в пространство культуры и готовых высказываний и выяснение значения высказываний и культурных явлений;

- обеспечение младших школьников обучающими технологиями, связанными с субъективными отношениями в языковом образовательном процессе;
- осознание обучаемым своей лингвоэтнокультурной самоидентификации и осознание себя субъектом поликультурной и мультилингвальной мировой цивилизации.

Основу и новизну разработанной нами методики формирования речевого этикета младших школьников составляет система принципов, построенная как результат теоретико-методического анализа, позволившего экстраполировать идеи современной теории языкознания, культурологи, педагогики, а также теории и методики обучения младших школьников русскому языку. В результате нами выделены две подсистемы:

- общепедагогические принципы формирования умений речевого этикета учеников младших классов: принципы теории и методики обучения и воспитания младших школьников (субъектности, междисциплинарности, коммуникативного партнерства и сотрудничества, эмпатии);
- принципы, отражающие идеи языкового образования младших школьников (лингвокультурности, языковой толерантности, соблюдения языковых и конвенциональных норм речевого поведения коммуникантов, коммуникативно ориентированной этнографии).

Основным регламентирующим элементом методики формирования умений речевого этикета младших школьников, ее информационной и правовой основой является Государственный образовательный стандарт, нормы и требования к качеству языкового начального образования и подготовленности обучаемых, сложившиеся в конкретном образовательном учреждении, в том числе нормы и требования, носящие опережающий, перспективный характер.

Исследованием установлено, что главным механизмом методики формирования умений речевого этикета младших школьников являются функции (планирование, мотивация, организация, межличностное общение, контроль и коррекция), представляющие собой особый вид управленческих действий учителя (с позиции субъект-субъектных отношений – управленческих воздействий на виды учебной, в нашем случае – коммуникативной деятельности обучаемых, т.е. субъектов управления):

- планирование как функция имеет сложную структуру и реализуется через свои подфункции: прогнозирование (метод научно обоснованного предвидения возможных результатов формирования у младших школьников умений речевого этикета), моделирование (метод познания процесса формирования у младших школьников умений речевого этикета) и программирование (метод научно обоснованного определения исходного состояния сформированности у младших школьников умений речевого этикета);
- функция мотивации заключается в оказании существенного влияния на формирование личностного роста обучаемых, усвоение каждым из них

языкового материала, развитие потенциальных возможностей его потребностно-мотивационной и волевой сфер, эмоциональных и нравственных качеств;

- организационная функция направлена на реализацию языковых образовательных планов, программ, технологий, собственных педагогических решений учителя через межличностные коммуникации;
- функция контроля и коррекции ориентирована на обеспечение своевременного выявления и прогнозирования ожидаемых отклонений от заданных целей формирования у младших школьников умений речевого этикета и реализации управленческих решений, на внесение корректив с помощью оперативных способов и средств;
- функция межличностного общения является центральной в разработанной нами методике и осуществляется в системе обмена языковой информацией и личностно развивающего взаимодействия учителя и учащихся в учебной деятельности. С одной стороны, она является предметом специального регулирования, с другой – в еще большей степени обеспечивается не непосредственно, а через все другие управленческие функции в ходе их реализации. Существует и обратная зависимость: в основном именно через межличностное общение учитель реализует все остальные функции формирования у учащихся умений речевого этикета. В этом и заключается главная специфическая особенность данной функции: чем менее она представлена как самостоятельная, чем в большей степени она реализуется «за счет» других функций, тем выше ее собственная эффективность.

Анализ, обобщение исторически сложившихся проверенных дидактических положений и наши экспериментальные исследования позволяют резюмировать: межличностное общение как функция формирования у учащихся младших классов умений речевого этикета имеет эффективные задачи, содержание и результат. При этом структуру функции межличностного общения можно представить в следующем виде.

1. Коммуникативно-дидактический компонент включает преимущественно процессы обмена учебной информацией с целью ее преобразования в языковые знания и умения обучаемого, а также его способы познания. Дидактический обмен информацией между учителем и учениками при формировании умений речевого этикета по необходимости предполагает, что общение идет от определенного «источника» к определенному «приемнику». Межличностное общение нуждается в максимально благоприятных условиях (ход информации от более точного определенного источника к хорошо знакомому адресату). В связи с этим особую актуальность приобретают такие условия, как сходство тезаурусов, индивидуальных познаний об определенном объекте, явлении и т.д., сходство познаний по определенной теме, одинаковость смысла, вкладываемого субъектами коммуникативного процесса в то или иное понятие, закономерность, способ и т.д.

2. Перцептивно-дидактический компонент охватывает сферу взаимного восприятия учителя и ученика. Важнейшие структурные проявления этого компонента заключаются: а) во взаимных ожиданиях (экспектациях), которые каждый из субъектов образовательного процесса конструирует для себя; б) в дидактической идентификации, так как в процессе формирования у младших школьников умений речевого этикета она осуществляется в умственном плане и, прежде всего, связана с умением интернализировать (усваивать) в той или иной мере социальную роль; в) в аттракции (притязаниях), детерминирующей в первую очередь и прежде всего дидактическими умениями субъектов образовательного процесса и лишь затем личностными особенностями обучаемых. Из этого следует, что чем выше степень совпадения дидактической позиции учителя (ученика) с требованиями роли, тем аттрактивнее языковой образовательный процесс, иными словами тем выше уровень притязаний; г) в атрибуции (привнесении), имеющей и позитивное, и негативное значение; она нежелательна, если недостаточна информация о другом субъекте, а может быть и положительной, так как дает возможность учителю быть неожиданным, неизвестным и т.д.

3. Интерактивно-дидактический компонент охватывает сферу поведенческого ролевого (и личностного) взаимодействия между учителем и учеником. При этом доминирующими оказываются не мотивы, установки, потребности, интернализированные в умения и функции учителя или ученика, а их проявление, выражение, практическая реализация.

Итак, функция межличностного общения порождает совместную творческую деятельность учителя и ученика, в которой приоритетными являются совместные способы решения языковых вопросов, совместные способы воспроизводимости, а также открытия языковых знаний. Совместная деятельность при этом обеспечивает личностную равностойкость, сравнимость, отношение, преодоление. Совместный поиск истинного знания обеспечивает активность учебной деятельности обучаемых во всех формах ее развития, ибо само знание развертывается в качестве процесса общения во времени и пространстве.

Охарактеризованные нами функции имеют особый, специфический характер и содержание. При этом они являются неразрывно связанными и взаимопроникающими. Более того, функции управления понимаются нами как виды управленческого труда учителя, связанные с воздействием на управляемый субъект – учащегося младших классов.

Границы применения методики формирования у учащихся младших классов умений речевого этикета определяются рядом факторов, составляющих основания ее разработки: достигнутым уровнем знаний в области теории, методологии и технологии построения сложных систем, управления ими с выходом на оценочные методики и процедуры; способностью данной методики к своей трансформации, эволюции к системам с более сложным составом целей, задач, реализуемых функций и, соответственно, более сложными внутренними и внешними связями, вызванными

диверсификационными процессами последних лет и наличием значительного потенциала обновления и инновационного развития.

Исследованием установлено, что процесс формирования у младших школьников умений речевого этикета включает в себя следующие этапы: подачу учебной информации, организацию самостоятельной работы учащихся младших классов, установление оперативной обратной связи в учебном процессе, анализ результатов текущего контроля формирования у младших школьников умений речевого этикета и педагогические условия реализации разработанной нами методики.

Выявляя комплекс педагогических условий реализации методики формирования умений речевого этикета у учащихся, мы ориентировались на требования, предъявляемые современным обществом к начальному языковому образованию; тенденции изменения содержания языкового образования младших школьников; результаты выявленной специфики формирования умений речевого этикета младших школьников; результаты констатирующего этапа проведения опытно-поисковой работы. В итоге был выявлен следующий комплекс педагогических условий содержательного и процессуально-технологического характера: включение в образовательный процесс межкультурного диалога; ориентация младшего школьника на толерантное общение; учет специфики и разнообразия типов дискурса; соблюдение обучаемыми языкового такта.

Включение в образовательный процесс межкультурного диалога. Специфика объекта усвоения ставит перед учителем начальной школы задачу поэтапного и последовательного формирования диалогической речи обучаемых с учетом характера диалога – от ситуативного до учебного. Для овладения способами и средствами построения диалогической речи нами разработана система подготовительных и речевых упражнений, основанная на операциях со структурой диалога и направленная на развитие у учащихся умения конструировать диалогические единства в соответствии с коммуникативными задачами.

Анализ научной литературы (М.М. Бахтин, В.С. Библер, Н.Ю. Гусевская, Ю.М. Лотман и др.), собственные изыскания в этом направлении позволили прийти к следующим выводам:

- межкультурный диалог есть способ коммуникации, направленный на взаимопонимание и взаимообогащение общающихся субъектов в условиях множественности культур;
- основными характеристиками межкультурного диалога являются гуманистический характер взаимодействия, эмпатия, ценностно-смысловая равноценность участников диалога, безоценочное принятие другого человека, плюрализм мнений, открытость иным взглядам и позициям;
- формирование умений речевого этикета учащихся младших классов посредством межкультурного диалога осуществляется через повышение общекультурной подготовки обучаемых, интериоризацию их культурных

ценностей и овладение способами бесконфликтного взаимодействия, продуктивной коммуникативной компетенцией;

- включение обучаемых в межкультурное взаимодействие в процессе изучения языка обеспечивается благодаря применению ряда специальных приемов обучения.

Опыт показал, что наиболее актуальными приемами обучения при этом являются:

- обсуждение конфликтных ситуаций, возникающих между представителями разных культур, направленное на анализ и обоснование причин конфликта. Это обсуждение осуществляется с опорой на анализ речеповеденческих действий как корректных или некорректных с точки зрения носителей другой культуры, их интерпретацию с учетом ценностной ориентации родной культуры, рассмотрение возможных вариантов позитивного поведения, способствующих предотвращению конфликта. Специфика данных приемов заключается в том, что включаются механизмы эмпатии, некатегоричных суждений, «раскодирования» мотивов поведения;
- анализ текстов с целью выявления культурных стереотипов. Комментирование стереотипов позволяет увидеть различия культурных ценностей и норм, воспитывать уважение, непредвзятое и нестереотипное отношение к ним, нацеленность на установление продуктивных межкультурных отношений;
- интерпретация текстов с учетом ценностных ориентаций родной и инофонной культур. Межкультурный диалог дает понять, что в рамках собственной культуры создается понимание своего образа жизни как единственно возможного и единственно приемлемого. И только выйдя за рамки своей культуры, столкнувшись с иным мировоззрением, мироощущением, обучаемый начинает анализировать специфику собственного сознания, и в то же время учиться непредвзято, объективно оценивать представителя другой культуры.

В качестве способов проведения диалога могут быть использованы: учебный диалог (С.Ю. Курганов), создание проблемной ситуации (В.Н. Максимова, А.М. Матюшкин и др.), урок-диалог, коллективные способы обучения (В.К. Дьяченко), социальное взаимодействие, «мозговой штурм» (А.Н. Лутошкин), обучение учащихся задавать вопросы (Н.Г. Алексеев, С.Ю. Сорокин, А.А. Окунев и др.), социальное взаимодействие, ситуации взаимодействия с помощью знаковых средств, схем и моделей деятельности, в которых фиксируются состав индивидуальных действий, способ их разделения между участниками (В.В. Рубцов и др.).

Ориентация младшего школьника на толерантное общение. В контексте языкового образования младших школьников толерантность означает уважение многообразия иных культур, правил речеповедения, самовыражения, образа мысли и поступочных действий. И.Л. Плужник, соотнеся признаки толерантного поведения с языковыми средствами их выражения в языке, выявила следующее:

- гибкость проявляется в умении использовать вариативные коммуникативные стратегии и тактики и соответствующие им речевые средства, корректировать свое поведение с учетом разноплановых ситуативных факторов;
- эмпатийное поведение воплощается в «поддерживающей коммуникации» – выборе одобряющих фраз, переспросов, обращениям к эмоциям, чувствам партнера, использовании лексики с позитивной семантикой;
- некатегоричность суждений при выражении мнения заключается в способности вместо словесной оценки самих фактов, явлений, людей, характеризовать их действия. Данный признак реализуется в использовании в речи косвенных способов выражения мысли, а также в позитивной модальности высказываний[].

На начальном этапе языкового образования толерантные характеристики поведения младших школьников «дискретны», размыты, не связаны друг с другом, тогда как для устойчивого толерантного поведения необходимо формирование всех признаков толерантности в их интегративном единстве. В этом случае обучаемый сможет демонстрировать в своем поведении принятие культурных различий и осуществлять бесконфликтное общение.

Ориентация на толерантное общение требует изменения мировоззрения обучаемых и отказа от ряда существующих стереотипов. Основой взаимодействия становится диалог между партнерами по общению, при этом диалогичность рассматривается как норма культурного развертывания мыслительного процесса. Следует заметить, что во всех случаях для мысли должна быть предоставлена открытость и возможность свободного и ответственного выбора. Необходимость ориентации учащихся младших классов на толерантное поведение обусловлена тем, что обе стороны в общении стремятся к достижению взаимопонимания, т.е. выражают желание, стремление, готовность понять, бесконфликтно, толерантно принять иную точку зрения. В этом случае легко будут прощены или не замечены и языковые, и социокультурные ошибки. Напротив, интолерантное поведение одной или обеих сторон коммуникации может привести к возникновению барьеров во взаимопонимании и, следовательно, либо снизить эффективность общения, либо служить причиной полного разрыва отношений. Следовательно, основой общения младших школьников специалистов должно стать толерантное стремление к взаимопониманию.

В целях формирования навыков толерантного поведения учащихся младших школьников им предъявлялись образцы коммуникативно-поддерживающего речевого поведения: речевой эмпатии, некатегоричности выбора слов и анализа эмоциональных реакций. Эмпатийное поведение воплощалось в «поддерживающей коммуникации» – выборе ободряющих фраз, переспросов, обращениях к эмоциям, чувствам партнера, в выборе слов неагрессивной семантики, положительной тональности высказывания, отсутствии негативных реакций, чувствительности к вербальной и невербальной сторонам поведения.

Учет специфики и разнообразия типов дискурса. В отличие от текста дискурс является, прежде всего, образцом реализации определенных коммуникативных намерений в контексте конкретной ситуации и по отношению к определенному партнеру, представителю иной культуры, выраженным уместными в данной ситуации языковыми и неязыковыми средствами. Дискурс – это не только продукт речевой деятельности, но и процесс его создания, который определяется экстралингвистическими факторами, т.е. коммуникативным контекстом и условиями общения.

Учитывая данную точку зрения, можно сделать следующий методический вывод: обучаемый не должен заучивать тексты как некие образцы реализации определенного смысла (темы), но создавать и воспринимать дискурсы, исходя их коммуникативной цели и ситуации. Возможно использование таких типов дискурса, как доклад, сообщение, деловая беседа, рассуждение на профессиональную тему, дискуссия, полемика и т.д. Они вовлекают учащихся в личностное использование изучаемого языка: требуют, чтобы обучаемые размышляли, оценивали факты и аргументы, внимательно слушали других.

Тема дискурсов определяется в соответствии с учебной программой.

Обучение порождению/восприятию дискурса включает три этапа: ознакомление, тренировку, практику в общении.

Для успешного формирования умений речевого этикета обучаемым необходимо:

- владеть набором типов дискурсов;
- обладать умением выбрать тип дискурса, соответствующий коммуникативной цели говорящего и обеспечивающий реализацию его коммуникативных интенций;
- уметь создавать реальный дискурс в соответствии со сферой и ситуацией общения, с учетом статуса речевого партнера и его коммуникативной цели;
- уметь обеспечить уместность своего речевого и неречевого поведения, опираясь на фоновые знания о культуре, обычаях и традициях языка;
- понимать и интерпретировать информацию воспринимаемого дискурса, опираясь на знание ситуации, коммуникативной цели говорящего.

Для реализации данного условия мы отобрали типы дискурса, релевантные сферам и ситуациям, актуальным для начальной школы. Это, в первую очередь, беседа, обсуждение, расспрос, дискуссия, полемика, доклад, сообщение, аннотация, устная рецензия, обзор, отчет и т.д.

После этого мы определили и изучили ситуации неофициального и официального общения в бытовой, профессионально-трудовой и социально-культурной сферах, в которых используются отобранные дискурсы. К таким ситуациям относятся следующие:

- 1) в бытовой сфере: дома в семье, встреча с друзьями; в городе; ориентация в незнакомом городе;
- 2) в социально-культурной сфере ситуации общения, прежде всего, связаны с беседами в официальной и неофициальной обстановке, с обсуждением проблем политики, экономики, культуры, мира и сотрудничества; ознакомление с историческими фактами и местами; посещение достопримечательностей города, страны и т.д.

Наиболее типичными коммуникативными целями и намерениями общающихся в указанных ситуациях могут быть: запросить/получить/сообщить значимую информацию, обсудить какой-либо вопрос с целью принятия решения, убедить партнера в чем-либо, доказать правильность своей позиции, дать оценку какому-либо факту, положению дел, предмету, выразить/отстоять свое мнение/отношение, поддержать/опровергнуть мнение партнера, выдвинуть/обосновать предложение, указать путь решения проблемы, обобщить, сделать заключение, поддержать идею, выразить сомнение, критику по обсуждаемому вопросу, рассказать о событии, человеке, предмете, описать их и т.д.

И, наконец, мы отобрали языковые средства, служащие для выражения определенных коммуникативных намерений. Например, представления, обращения, заключения, уточнения, извинения, просьбы и т.д. Располагая указанными сведениями, мы перешли собственно к процессу обучения созданию/восприятию дискурсов.

Активное применение младшими школьниками эвфемизмов. Повышенную корректность языка, его толерантное, бережное отношение к индивидууму детерминируют следующие факторы:

- высокий уровень социальной культуры и устойчиво-позитивные традиции общественного поведения;
- идеология и менталитет сообщества, отстаивающего культ отдельной личности и устоев ее индивидуального мира;
- коммерческий интерес к каждому человеку как к потенциальному клиенту.

Политически корректные идеи часто формулируются в смягченных выражениях. Именно поэтому одним из наиболее эффективных средств для создания политически корректной лексики и реализации языкового такта является эвфемия.

Появление эвфемизмов вызвано целым рядом прагматических причин, среди которых: вежливость, деликатность, щепетильность, благопристойность, стремление завуалировать негативную сущность отдельных явлений действительности, страх и т.д. В области политики образование новой эвфемистической лексики диктуется прагматическим принципом регулятивного воздействия на аудиторию.

Вслед за лингвистами, изучающими процессы эвфемизации (Л.Н. Вавилова, А.М. Кацев, Л.П. Крысин, В.П. Москвин, J.S. Neaman, С.G. Silver и др.), мы выделяем наиболее значительные группы эвфемизмов.

I. Эвфемизмы, обусловленные прагматическим принципом вежливости, включают в себя слова и выражения, смягчающие различные виды дискриминации:

1. Эвфемизмы, смягчающие имущественную дискриминацию. Причиной создания таких эвфемизмов часто является стремление чиновников и властей сгладить проблемы имущественного неравенства. Так, слово «бедный» было последовательно заменено на «необеспеченный», «лишенные благ», «социально обездоленный», «малопривилегированный», «малообеспеченный».
2. Эвфемизмы, исключаящие дискриминацию людей с физическими и умственными недостатками. Так, слово «калека» заменяется на «человек с иными физическими возможностями», слово «толстый» на «ширококостный», «с другими размерами», вместо «лысый» используется эвфемизм «имеющий недостаток волос» и т.д.
3. Эвфемизмы, смягчающие расовую и национальную дискриминацию. Такие слова в основном представлены наименованиями различных рас, национальностей и этнических групп, подчеркивающими их самобытность и равноправный статус. Слово «чернокожий» заменяется эвфемизмом «представитель африканской диаспоры», «индеец» – словосочетанием «местный житель» и др.

II. Эвфемизмы, основанные на принципе табуирования и имеющие целью уменьшение суеверного страха перед такими явлениями, как болезнь, смерть и т.д. Например, вместо «психиатрическая больница» употребляется словосочетание «больница для пациентов с душевными заболеваниями», смерть пациента в больнице называется «конечный эпизод», «несчастный случай в ходе лечения» или «отрицательный результат лечения пациента».

III. Эвфемизмы, направленные на увеличение престижа отдельных профессий. Так, например, парикмахера теперь принято называть «стилист по прическам» или «специалист по красоте». Владельцы похоронных бюро, гробовщики в последние годы стали называться «управляющие похоронами».

IV. Эвфемизмы, отвлекающие внимание от негативных явлений действительности или вуалирующие их:

1. Эвфемизмы, камуфлирующие агрессивные военные действия. Так, слово «война» все чаще заменяется эвфемистическими эквивалентами «вовлечение» и «конфликт», вместо «бомбардировка» употребляются выражения «ограниченный воздушный удар» и «воздушная поддержка».
2. Эвфемизмы, сглаживающие лексику, связанную с негативными последствиями в социально-экономической сфере. Так, выражение «экономический кризис» заменялось последовательно на «падение», «депрессия», «отступление»,

«период стабилизации экономики», «период отрицательного экономического роста».

3. Эвфемизмы, ассоциирующиеся с криминальной сферой. Так, называя заключенных, теперь употребляют выражения «клиенты системы исправительных учреждений», «люди, пользующиеся временным гостеприимством у государства».

Новизна выявленных нами педагогических условий заключается в том, что определены их специфические особенности применительно к предмету нашего исследования, а также в том, что они ранее не использовались в комплексе для формирования умений речевого этикета младшего школьника. В ходе проведенной теоретико-экспериментальной работы установлено, что выявленный нами комплекс педагогических условий способствует позитивному изменению сформированности умений речевого этикета учащихся младших классов.

Библиографический список

1. Александрова, О. Проблема воспитания речевой (коммуникативной) культуры в процессе обучения русскому языку [Электронный ресурс] / О.Александрова// Материалы круглого стола на тему «Русский язык в общеобразовательной школе: программы и учебники» — М.: ЦРРЯ, 2002. – Режим доступа: <http://www.ruscenter.ru/320.html>
2. **Воронецкая, О.С.** Место этикета в системе культурных ценностей: дис. ... канд. филос. наук [Текст]/ О.С. Воронецкая. – Томск, 2005. – 136 с.
3. Зайцева, К.П. Формирование коммуникативных способностей младших школьников в учебно-воспитательной деятельности как основа их социальной адаптации: Дис. ... канд. пед. наук. [Текст] / К.П. Зайцева – Магнитогорск , 2011. – 193 с.
4. **Зимняя, И.А.** Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Текст]/ И.А. Зимняя. // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34 – 42.

Никитина Е.Ю.,
Сушкова В.А.

Педагогический потенциал развития коммуникативно-интерактивной компетенции студентов вузов

В главе обоснована актуальность проблемы, уточнен понятийный аппарат, предложена теоретико-методологическая основа, педагогические принципы и практико-ориентированная модель, которая может быть успешно реализована в образовательном процессе вуза.

Ключевые слова: коммуникативно-интерактивная компетенция, студенты вуза, будущие переводчики, иноязычное образование, педагогическая модель, педагогические условия, портфолио, партисипативные методы, теоретико-методологическая основа, педагогические принципы, партисипативный подход, лингвокультурология, учебное портфолио.

Современное общество нуждается в высококвалифицированных профессионалах, способных решать задачи различного уровня сложности, проводить необходимые преобразования в соответствии с требованиями профессии и социокультурной ролью будущего специалиста. Результатом подготовки специалиста в высшем учебном заведении должна выступить его компетентность в профессиональной деятельности, что отражено в документах по модернизации образования, где отмечено, что «основным результатом деятельности образовательного учреждения должна стать не система знаний, умений и навыков сама по себе, а набор заявленных государством ключевых компетенций в интеллектуальной, общественно-политической, коммуникационной, информационной и прочих сферах».

Исследователи (лингвисты, педагоги, психологи и др.) обращают внимание на факт, что у проблемы обучения иностранным языкам есть две различные стороны: преподавание иностранного языка широкому кругу нелингвистов, которые не ставят перед собой задачи овладеть иностранным языком профессионально, а нуждаются в нем для удовлетворения частных потребностей и обучение иностранному языку профессионалов лингвистов (преподавателей, переводчиков и филологов). Профессиональное владение иностранным языком понимается при этом как приближающееся к тому уровню, который характерен для образованного носителя этого языка.

Наряду с коммуникативной целью обучения иностранному языку на настоящем этапе выделяют практическую или профессионально-направленную цель (Т.Н. Астафурова А.Л. Бердичевский, В.В. Сафонова, О.В.Суслова и др.), а также воспитательные, образовательные, развивающие цели, которые в последнее время объединяют в личностно-формирующую цель обучения. Реализация

вышеупомянутых целей проявляется в готовности специалиста содействовать налаживанию межкультурных и научных связей, представлять свою страну на международных конференциях, относиться с уважением к духовным ценностям других стран и народов. Поэтому в конце XX - начале XXI века чрезвычайно важной при обучении иностранным языкам стала проблема формирования меж-, интер-, транс-, социо-, поликультурной компетенций (Т.Н. Астафурова, О.В.Суслова, И.И. Халеева и др.). Таким образом, в связи с развитием международных деловых контактов, освоением новых технологий, созданием многочисленных совместных предприятий, интенсификацией профессиональной деятельности в тесном контакте с зарубежными специалистами возрастает потребность общества не просто в компетентных специалистах, владеющих иностранным языком, легко общающихся на нем в определенном социопсихологическом окружении, а скорее важным становится способность профессионала эффективно выполнять определенные функции в различных ситуациях общения при помощи набора компетенций .

Считаем возможным рассматривать **коммуникативно-интерактивную компетенцию** как совокупность взаимосвязанных знаний, навыков, умений и обобщенных способов действий, необходимых для организации эффективного речевого и неречевого взаимодействия в соответствии со стратегиями и тактиками коммуникативного поведения (рис.1).

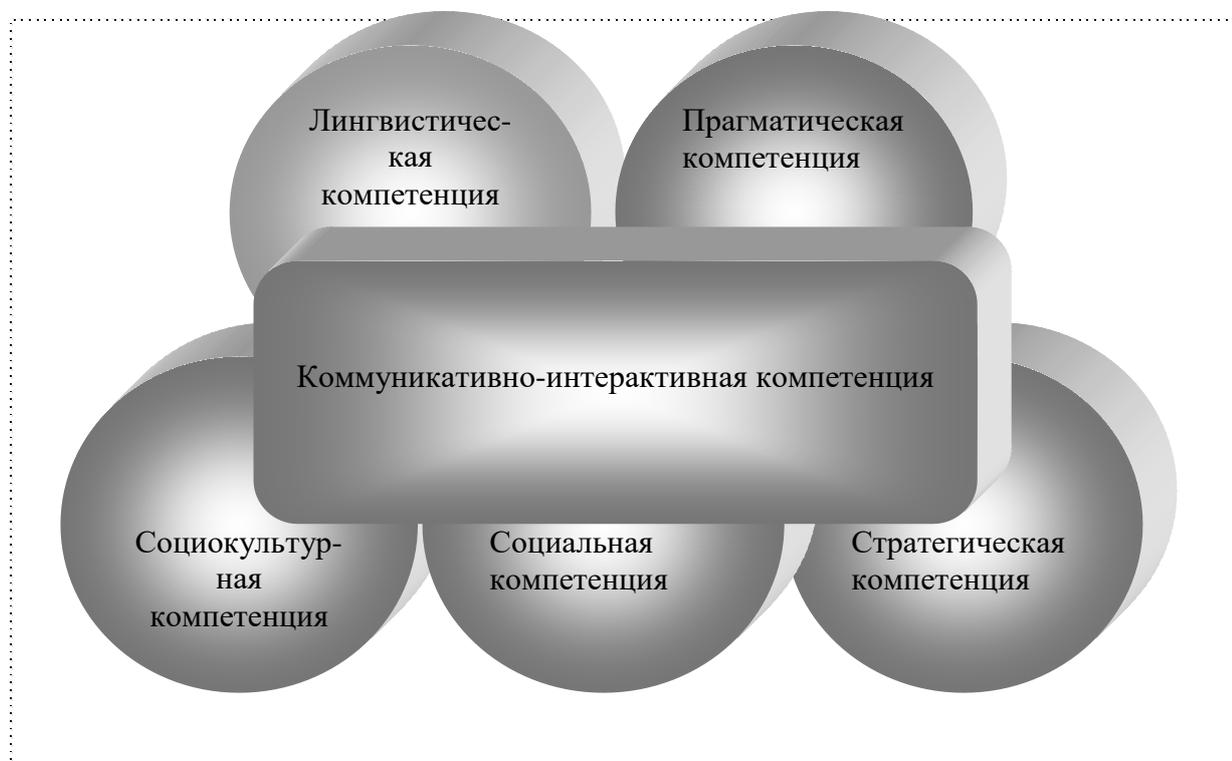


Рис. 1. Компонентный состав коммуникативно-интерактивной компетенции студентов вузов

В силу того, что в каждой профессиональной деятельности существуют свои нормы коммуникации (1), можно говорить о коммуникативно-интерактивной компетенции педагога, журналиста, переводчика и т.д.

Изучением профессиональной деятельности переводчика занимаются многие отечественные и зарубежные ученые: В.Г. Гак, В.Н. Комиссаров, Л.К. Латышев, Р.К. Миньяр-Белоручев, О.В. Сулова, И.И. Халеева и др. Для нас наибольший интерес представляют положения, рассматривающие профессиональные умения и качества переводчика, необходимые для обеспечения эффективной коммуникации в ситуациях его профессиональной деятельности. Для того чтобы определить специфику профессиональной коммуникативно-интерактивной компетенции переводчика, обратимся к рассмотрению особенностей профессиональной переводческой коммуникации.

Многие ученые утверждают, что деятельность переводчика носит коммуникативный характер (Р.К. Миньяр-Белоручев, О.В. Сулова, И.И. Халеева и др.). В процессе профессиональной деятельности переводчик выполняет определенные функции: когнитивно-информационную, проектировочную, организаторскую, посредническую, гностическую, креативную (2,3,14). Когнитивно-информационная функция связана с процессом приема и передачи информации знаковыми средствами. Проектировочная функция вовлекает в себя выбор коммуникативных действий, необходимых для решения профессиональных задач. Организаторская функция проявляется в процессе взаимодействия с клиентами и коллегами по работе, когда переводчик стремится выполнить определенную задачу, применяя индивидуальные способы преодоления трудностей и адекватным способом организуя информацию, собственную деятельность и поведение в ходе профессионального общения (И.С. Алексеева). Также необходимо сказать, что личность устного переводчика должна характеризоваться определенным артистизмом, способностью к своего рода перевоплощению, причем речь идет не только об «исполнении роли» носителя другого языка, но и о «вживанию в образ» участника коммуникации. Посредническая функция заключается в удовлетворении внешней потребности общения между людьми, разделёнными лингвоэтническим барьером. Здесь необходимо упомянуть о таком качестве переводчика, как контактность и кооперативность. Эти качества необходимы для налаживания взаимодействия с обслуживаемыми переводчиком коммуникантами, так и для эффективного сотрудничества с коллегами-переводчиками (например, в составе бригады синхронистов) и персоналом организационных служб (12). Гностическая функция основывается на способности переводчика адекватно воспринимать, понимать, оценивать другого человека и давать реальную самооценку (М.Я. Цвиллинг). Следует добавить, что переводчик должен обладать неослабевающей способностью к самообучению, испытывать естественное удовлетворение от получения новых знаний, уметь черпать информацию из самых различных источников, извлекать опыт из общения с людьми, быть общительным и открытым для впечатлений и знаний. И, наконец, как замечают многие

исследователи, правомерно выделение креативной функции, поскольку переводчик имеет право на вынесение самостоятельного, окончательного решения, во многих ситуациях специалист вынужден принимать субъективные решения, основанные на переводческой интуиции (4,22,29 .).

Таким образом, для выполнения данных функций переводчик-профессионал должен обладать определенным набором компетенций. Наиболее значимыми для нашего исследования являются профессиональные знания, умения и навыки, необходимые для реализации проектировочной, организаторской и посреднической функций.

Мы рассматриваем *профессиональную переводческую коммуникацию* в единстве трёх компонентов: межъязыкового, межкультурного и межличностного, и толковать данное понятие как процесс взаимодействия на межъязыковом, межкультурном и межличностном уровнях, удваивающий компоненты коммуникации, целью которой является передача сообщений в тех случаях, когда коды, которыми пользуются источник и получатель, не совпадают (5,7,9 и др.).

Проведенный анализ содержания деятельности переводчика в сфере межкультурной коммуникации и его профессиональных функций позволил выявить основные типы речи профессиональной коммуникации переводчика, которыми являются консультирование, собеседование, интервью, переговоры, запросы, урегулирование конфликтов, информирование. В нашей работе мы основываемся на выводах, сделанных И.Л. Плужник, и под стратегиями профессионального коммуникативного взаимодействия переводчика понимаем: установление контакта, урегулирование конфликтов и достижение согласия (консенсуса), резюмирование на основе аргументирования и контраргументирования (25)..

Итак, профессиональная *коммуникативно-интерактивная компетенция* переводчика – это совокупность взаимосвязанных знаний, навыков, умений и обобщенных способов действий, необходимых для организации эффективного речевого и неречевого взаимодействия на межъязыковом, межкультурном и межличностном уровнях в соответствии со стратегиями и тактиками профессионального коммуникативного поведения переводчика (О.В.Суслова)..

Исходя из общей характеристики деятельности, особенностей и структуры профессиональной деятельности устного переводчика, рассмотренной выше, представляется возможным включить в структуру коммуникативно-интерактивной компетенции будущего переводчика следующие компоненты: проектировочный, стратегический, контрольно-оценочный. Соотношение компонентов (стадий) профессиональной коммуникации переводчика и компонентов структуры коммуникативно-интерактивной компетенции переводчика представлено в таблице 1.

Проектировочный компонент предполагает наличие способностей, связанных с действиями, обеспечивающими психологическую диагностику и воздействие на умственную деятельность партнера по общению. Данный компонент подразумевает осознание задач по овладению профессиональной коммуникативно-интерактивной компетенцией переводчика и соотнесение этих задач со своей профессиональной

подготовкой; пополнение, углубление, совершенствование знаний в области профессиональной деятельности переводчика, т.е. знаний по иностранному и родному языкам, культуре родной страны и стран изучаемых языков и соотнесение и сравнение этих знаний. Также данный компонент предполагает наличие умений, направленных на выбор способов поведения, наиболее оптимальных по отношению к партнеру по общению, особенно партнеру-представителю иной культуры; действия по прогнозированию направления и характера развития отношений между людьми; отбор информации и композиционного построения коммуникации, построение и перестроение своих действий в связи с конкретной ситуацией общения.

Таблица 1.

Соотношение стадий профессиональной коммуникации переводчика и компонентов структуры коммуникативно-интерактивной компетенции переводчика

Стадии профессиональной коммуникации переводчика	Компоненты структуры коммуникативно-интерактивной компетенции переводчика
Подготовительная	Проектировочный компонент
Непосредственного перевода	Стратегический компонент
Стадия анализа	Контрольно-оценочный компонент

Стратегический компонент коммуникативно-интерактивной компетенции переводчика связан с действиями по реализации способов поведения, предполагает наличие умений связанных с техникой общения и обеспечением коммуникантов стратегией взаимодействия; это действия по ведению и поддержанию беседы как средствами иностранного, так и родного языка, установлению контактов и взаимоотношений; умения извлекать информацию и обмениваться ею; оперативно реагировать на вербальное и невербальное поведение собеседника; умения управлять беседой, т.е. начать, вступить, прервать, завершить, изменить ход, тему, продолжить разговор и т.д.; умения аргументировать свои высказывания, адекватно отвечать на вопрос, высказывание собеседника; умения использовать различные знаковые системы информационного процесса: жесты, мимику, пантомиму; интонацию, темп речи, дикцию, акцентирование, силу и эмоциональную окраску голоса и т.д.

И, наконец, контрольно-оценочный компонент коммуникативно-интерактивной компетенции переводчика может включать в себя проведение элементарного исследования степени развития коммуникативно-интерактивной компетенции, анализ результатов на основе обобщения результатов своей деятельности, сравнения с работой коллег-переводчиков, возникновение обратной связи. Способность

обеспечить обратную связь напрямую связана с планированием речи, нахождением адекватных средств для передачи содержания и правильной ориентировкой в условиях общения, то есть со всеми первоначальными действиями, предпринятыми в процессе речевой деятельности. Обратная связь — это не просто подключение собеседника к диалогу или правильная передача информации, но и статусное филолого-лингвистическое отношение говорящего к полю иноязычной культуры речи. Студент должен сам определить свой лингвистический статус, оценить уровень передачи информации.

Проектировочный компонент подразумевает следующие действия: 1) обеспечить психологическую диагностику и воздействие на умственную деятельность партнера по общению; 2) осознавать задачи по овладению профессиональной коммуникативно-интерактивной компетенцией и соотносить эти задачи со своей профессиональной подготовкой; 3) пополнять, углублять, совершенствовать знания в области профессиональной деятельности переводчика; 4) выбирать способы поведения, наиболее оптимальные по отношению к партнеру по общению, особенно партнеру-представителю иной культуры; 5) прогнозировать направление и характер развития отношений между людьми; 6) отбирать информацию и композиционное построение коммуникации.

Стратегический компонент предполагает такие действия, как: 1) реализовать способы поведения; 2) обеспечивать коммуникантов стратегией взаимодействия (действия по ведению и поддержанию беседы средствами иностранного, и родного языка, установлению контактов и взаимоотношений; умения извлекать информацию и обмениваться ею); 3) оперативно реагировать на вербальное и невербальное поведение собеседника и управлять беседой (начать, вступить, прервать, завершить, изменить ход, тему, продолжить разговор и т.д.); 4) адекватно отвечать на вопрос, высказывание собеседника; 5) использовать различные знаковые системы информационного процесса (жесты, мимику, пантомиму; интонацию, темп речи, дикцию, акцентирование, силу и эмоциональную окраску голоса и т.д.).

Контрольно-оценочный компонент включает действия: 1) определить свой лингвистический статус, оценить уровень передачи информации; 2) проводить элементарное исследование степени развития коммуникативно-интерактивной компетенции; 3) анализировать результаты на основе обобщения результатов своей деятельности; 4) сравнивать результаты своей деятельности с работой коллег-переводчиков; 5) строить и перестраивать свои действия в связи с конкретной ситуацией общения; 6) уметь корректировать свою деятельность с учётом обратной связи (10,21,25 и др.).

Осуществив теоретический анализ вопроса развития коммуникативно-интерактивной компетенции переводчиков, считаем необходимым обратиться к рассмотрению роли и места данной компетенции в требованиях, предъявляемых нормативными документами.

Содержание требований к уровню подготовленности лиц, успешно завершивших обучение по программе специальности 022600 – «Лингвистика и

межкультурная коммуникация», раскрывается в двух блоках: 1) общие требования к образованности дипломированного специалиста; 2) требования к знаниям и умениям по изученным дисциплинам. Необходимо отметить соотношение слов «знает», «знаком», «владеет», «умеет», «способен», используемых в документе с понятиями знания, умения, навыки, качества, опыт. Особо хочется выделить следующие характеристики: способность вести профессиональную деятельность в иноязычной среде; способность в письменной и устной речи правильно (логично) оформить свои высказывания; понимание сущности и социальной значимости своей будущей профессии; готовность к кооперации с коллегами и работе в коллективе, умение организовать работу исполнителей, находить и принимать управленческие решения в условиях противоречивых требований; готовность к осуществлению профессиональной деятельности в области образования и межкультурной коммуникации; знание истории и культуры России и стран изучаемых языков, способность к диалогу как способу отношения к культуре и обществу, умение приобрести опыт освоения культуры; умение дать психологическую характеристику личности, интерпретировать собственное психическое состояние, владение приемами психической саморегуляции и т.д.

В исследовании разделяется мнение о том, что подход – это основа исследования изучаемого процесса, проявляющаяся в определенных закономерностях и особенностях (17).

Избранный нами на основе анализа научной литературы, обобщения педагогического опыта и собственной деятельности в качестве преподавателя высшей школы лингвокультурологически-партисипативный подход позволяет реализовать профессиональную модель будущего конкурентоспособного переводчика, способного эффективно общаться с представителями других культур, экстраполируя личный опыт коммуникативно-интерактивной компетенции в плоскость практического применения.

Трактовка выделенного нами подхода базируется на концептуальных положениях философии, педагогики, культурологии, семиотики, прагмалингвистики, что вносит в его разработку необходимую строгость представления исходных позиций, постановку исследовательских задач и их решение. Рассмотрим составляющие данного подхода.

Необходимость включения лингвокультурологической составляющей в наше исследование основана на теоретических и практических разработках ученых (А.Д. Арутюнова, В.В. Воробьев, В.А. Маслова, Ю.С. Степанов, В.Н. Телия, В.М. Шаклеин и др.)

Лингвокультурология изучает поведение участников речевого общения. В связи с этим задача преподавателя высшей профессиональной школы – не просто передать студентам коммуникативные знания, привить умения и навыки, но и развивать такие качества, как открытость, терпимость и готовность к общению, что обеспечивает активное общение обучаемых как с представителями своих, так и других социокультурных общностей.

В рамках нашего исследования лингвокультурологический подход позволяет решать такие задачи, как:

- развитие культуры восприятия современного многоязычного мира;
- комплексное билингвистическое и поликультурное развитие языковой личности обучающихся;
- развитие у обучающихся коммуникативно-интерактивной компетенции.

Среди возможностей лингвокультурологического подхода можно рассматривать формирование требований к уровню коммуникативно-интерактивной компетенции обучающихся, к отбору лингвокультурологического материала для учебных целей, его методическому структурированию для различных образовательных контекстов и разработке технологий коммуникативного образования. Последнее требование подразумевает четкое осознание того, насколько те или иные лингвокультурологические знания и умения, которыми овладевает обучаемый, будут реально способствовать обогащению его мировидения и тем самым развитию и саморазвитию его личности, что, в конечном итоге, является основной целью современного образования.

Лингвокультурологический подход способствует становлению новой педагогической языковой парадигмы, к основным составляющим или фундаментальным положениям которой можно отнести: сущность и назначение коммуникативного образования; функции коммуникативного образования (гуманитарная, культуросозидательная, функция социализации); содержание коммуникативного образования (аксиологический, деятельностно-творческий, личностный аспекты); педагогические технологии управления коммуникативным образованием.

Второй составляющей избранного подхода, обозначенного в рамках исследования, является партисипативный подход. Анализ научной литературы показал, что термин «партисипативность» (от англ. *participation*) соотносится с такими понятиями, как «участие», «соучастие», «вовлеченность». Категория «партисипативность» представлена достаточно широко и рассматривается в качестве: 1) организационной идеи (И.А. Баткчева, И.Е. Ворожейкин, Д.К. Захаров, В.М. Свистунов и др.); 2) идеи участия рядовых сотрудников в управленческих процессах (Е.В. Вершигора, О.С. Виханский, А.И. Наумов, Р.А. Фатхутдинов, A.L. Wilkins, D.A. Wren и др.); 3) метода мотивации (Т.Ю. Базаров, Б.Л. Еремин, Дж.К. Лафта, П.В. Малиновский, Н.М. Малиновская и др.); 4) средства повышения качества управленческих решений (В.В. Глущенко, И.И. Глущенко, Б. Карлоф, Менар Клод, З.Е. Старобинский и др.).

Понятие «участие», рассматривается преимущественно в значении метода, способа организации людей при выполнении управленческих функций, а также решении организационных проблем. Понятие же «соучастие» трактуется как совместное решение проблем руководителя и подчиненного (Е.А. Аксенова, Т.Ю. Базаров, О.С. Виханский, Б.Л. Еремин, А.И. Наумов, В.И. Подлесных и др.). Термин «вовлеченность» является более узким и употребляется исследователями

только тогда, когда они стремятся подчеркнуть нетрадиционное для организации наделение сотрудников управленческими полномочиями (У.Дж. Дункан, А.В. Карпов, Ю.В. Кузнецов, А. Маслоу, R.N. Ford, M. Friedman и др.).

Мы рассматриваем категорию «партиципативность» как альтернативу авторитарности, принуждению.

Полагаем, что партиципативный подход к процессу развития коммуникативно-интерактивной компетенции будущих переводчиков означает: 1) голос каждого обучаемого при решении проблем, связанных с процессом развития коммуникативно-интерактивной компетенции; 2) консультации, поиски согласия между будущим профессионалом и преподавателем; 3) совместное принятие решений; 4) делегирование прав; 5) совместное выявление проблем и поиски путей их решения; 6) возможность создать надлежащие условия и механизм улучшения сотрудничества между преподавателем и обучающимися (17,18).

Следовательно, осуществляя партиципативный подход к процессу развития коммуникативно-интерактивной компетенции будущих переводчиков, преподаватель должен опираться на следующие постулаты: 1) каждый студент – уникальная личность, поэтому стандартные подходы к его профессиональной подготовке не всегда применимы и должны быть сформулированы по отношению к конкретному человеку и данной ситуации; 2) взаимодополнительность способностей студентов в учебной группе и общность основных ценностных установок обеспечивает полноценное использование их индивидуальных возможностей и особенностей при достижении общих целей в иноязычной коммуникации; 3) необходимо наличие осмысленной межличностной коммуникации между студентами в учебной группе, цели должны формулироваться так, чтобы усилия всей группы были направлены на их достижение; 4) студентам необходимо активно участвовать в анализе проблем и перспектив развития коммуникативно-интерактивной компетенции, планировании совместных действий, оценке (самооценке) полученных результатов образования.

С учетом особенностей процесса развития коммуникативно-интерактивной компетенции будущих переводчиков полагаем, что партиципативный подход к процессу развития коммуникативно-интерактивной компетенции должен обеспечить:

1. организационную интеграцию: преподаватель принимает разработанную и скоординированную стратегию управления человеческими ресурсами и реализует ее в своей деятельности, тесно взаимодействуя со студентами;

2. идентификацию базовых ценностных ориентаций будущих переводчиков, а также реализацию стоящих перед ними целей образования;

3. функциональную сторону: вариабельность задач, предполагающую отказ от традиционного управления учебно-познавательной деятельностью студентов вуза и использование гибких педагогических технологий развития коммуникативно-интерактивной компетенции будущих переводчиков;

4. структурную сторону: адаптацию студентов к управленческим инновациям, обеспечивающую гибкость их творческого мышления;

5. высокую компетентность выпускников вузов в осуществлении межкультурной межъязыковой коммуникации.

Мы рассматриваем партисипативный подход как стратегию исследования, способствующую восприятию студента как свободной творческой личности, способной по мере своего развития к самостоятельному выбору типа межличностной, межъязыковой и межкультурной коммуникации на основе соучастия и организации совместной деятельности с преподавателем, базирующейся на диалогическом взаимодействии.

Назовем ведущие идеи избранного нами лингвокультурологически-партисипативного подхода: 1) рассмотрение студента как свободной и целостной личности, способной по мере своего становления сделать самостоятельный выбор этики поведения, в которой присутствует толерантное восприятие партнеров по взаимодействию; 2) осознание обучаемыми важности сравнения элементов и структурных единств иноязычной культуры со своей собственной культурой, овладения техникой общения, речевым этикетом страны изучаемого языка; 3) привлечение будущего специалиста к принятию решений профессиональных задач на основе соучастия и организации субъект-субъектных отношений с преподавателем, созданных на паритетных началах; 4) понимание каждым студентом чему, зачем и как он учится; 5) высказывание обучаемыми своего отношения к выполняемым видам деятельности; 6) способность и желание обучаемых принимать на себя определенную долю ответственности за ход и результаты процесса развития коммуникативно-интерактивной компетенции (16,17).

Итак, под *лингвокультурологически-партисипативным* подходом мы понимаем теоретико-методическую основу развития коммуникативно-интерактивной компетенции будущих переводчиков, рассматривающую обучаемого как свободную и целостную личность, способную сделать самостоятельный выбор этики поведения, в которой присутствует толерантное восприятие партнеров по взаимодействию, способствующую осознанию важности сравнения элементов и структур иноязычной культуры со своей собственной культурой для овладения техникой общения на основе привлечения будущих переводчиков к принятию решений профессиональных задач на основе соучастия и организации субъект-субъектных отношений с преподавателем, созданных на паритетных началах.

Модель развития коммуникативно-интерактивной компетенции имеет свою цель, задачи, содержание, методы и организационные формы, на которые должны быть сориентированы цели, задачи и содержание профессиональной подготовки будущих переводчиков.

Проектируя модель развития коммуникативно-интерактивной компетенции студентов вузов, необходимо следовать важнейшему требованию, которое заключается в том, что основу любой модели составляют принципы, определяющие и формулирующие её цели. Поэтому проектирование рассматриваемого процесса осуществлялось на основе системы основных требований к построению

образовательного процесса, соблюдение которых обеспечивает решение стоящих перед ним задач.

На наш взгляд наиболее адекватным для целей нашего исследования является определение принципа, данное В.И. Загвязинским (8), который рассматривает принцип как инструментальное, данное в категориях деятельности выражение педагогической концепции; как методологическое отражение познанных законов и закономерностей; как знание о целях, сущности, содержании, структуре обучения, выраженное в форме, позволяющей использовать их в качестве регулятивных норм практики. Анализ научной литературы (Р.П. Мильруд, И.Л. Плужник, О.В. Сулова, И.И. Халеева и др.), обобщение эффективного педагогического опыта, собственная деятельность в качестве преподавателя иностранного языка высшей школы позволили сформулировать педагогические принципы развития коммуникативно-интерактивной компетенции студентов вузов, к числу которых мы относим:

- принцип **социокультурной насыщенности**, который предполагает знание норм поведения, ценностей, правил общения, необходимых для выбора верного речевого регистра. Изучение иностранного языка — это и освоение «мира изучаемого языка» (О.В. Сулова, С. Г. Тер-Минасова), поскольку за языковой картиной мира лежит его социокультурная картина, а обоюдное знание реалий говорящим и слушающим (фоновое знание) является основой языкового общения. Изучение языков в коммуникативном плане невозможно без социокультурного компонента, что «социокультурный компонент — это та волшебная палочка, которая превращает мертвый язык в живой, что без социокультурного фона язык превращается в мертвый, и все искусственные языки не живут потому, что у них нет этого фона». Функция культуры сводится к верному выбору регистра высказывания в зависимости от роли собеседника, его статуса, места и цели общения. Однако этим вовсе не ограничивается роль культуры в процессе иноязычного общения. Культуроведческая осведомленность необходима для верной интерпретации того, что происходит в конкретной ситуации в инокультурной среде. Незнание социокультурного контекста и отсутствие стратегий по восполнению информационных пробелов могут оказаться решающими факторами при коммуникации с носителями языка и культуры;

- принцип **интеграции реальной коммуникации в учебный процесс** рассматривается как один из важнейших принципов, определяющих содержание профессиональной подготовки будущих переводчиков. Под реальной коммуникацией понимается как рецептивная деятельность по извлечению информации из аутентичных источников, так и продуктивная коммуникативно-речевая деятельность/диалог посредством изучаемого языка с носителями языка и лицами, для которых данный иностранный язык является языком-посредником. В контексте изучения иностранного языка основными целями реальной коммуникации являются освоение учащимися иной социально-культурной и языковой среды, повышение уровня коммуникативных умений и реализация креативных потребностей личности. В данном контексте понятие «аутентичный» предполагает не только использование

«взятого из жизни» учебного материала, но и создание методически целесообразных условий естественного учебного общения. Для этого в учебных условиях обеспечивается «репетиция реального употребления языка» (15, С.108). Вводя реальную коммуникацию в учебный процесс, преподаватель может преследовать утилитарные учебные цели (закрепить те или иные навыки, развить те или иные умения, ввести информационный материал и пр.). Для студентов это, прежде всего, непосредственный выход из замкнутого пространства в иную социальную, культурную, языковую среду и преодоление межкультурного психологического барьера. Следующие формы включения реальной коммуникации в учебный процесс могут быть рекомендованы: просмотр видеофильмов, кинофильмов или их фрагментов, телевизионных передач из мира изучаемого языка, использование аутентичных (рекламных, справочно-информационных, развлекательных и пр.) материалов, прослушивание аутентичных текстов (песен, радиопередач, информационных сообщений), встречи и беседы с носителями изучаемого языка или лицами, использующими его в качестве языка-посредника.

Современные телекоммуникационные средства открывают перед изучающими языки и преподавателями новые возможности интеграции реальной коммуникации в учебный процесс ;

- принцип **прагма-функциональной релевантности** , позволяющий проектировать содержание обучения согласно основным положениям коммуникативной дидактики, где главной целью при изучении иностранных языков является развитие основных коммуникативных умений: понимания устной и письменной иноязычной речи, говорения и письма. А также выделяется способность пользоваться языком в процессе коммуникации как системой внутренне присущих говорящему правил функционирования языка, к коим относятся языковые, дискурсивные, разговорные, прагматические, социально-лингвистические и мыслительные. Данный принцип предполагает соотнесение реестров изучаемых лексических и грамматических единиц с речевыми актами, замену традиционной грамматической прогрессии коммуникативно-прагматической. Коммуникативно-прагматическая прогрессия основана на критерии прагматической релевантности. Поэтому под прагма-функциональной релевантностью нами понимается уместность речевого действия и его необходимость в обеспечении жизнедеятельности субъекта. Прагматический критерий предполагает определение (для конкретной категории обучающихся) релевантности таких коммуникативных феноменов, как: сфера общения, стандартные ситуации общения в рамках выбранной сферы, ситуативные роли, речевые действия, с помощью которых реализуются намеченные роли. Важным моментом признается выделение сфер общения, где могут быть выделены четыре макросферы общения (О.В.Сулова, И.Л.Плужник, И.И. Халеева и др.): сфера производственной (материально-практической) деятельности как производное от совокупности связей человека с окружающим (природным и духовно-социальным) миром; сфера быта, бытовых отношений, выделяемую на основе взаимодействия человека с миром вещей, где первичной предпосылкой является «существование

тела» человека, удовлетворения его фундаментальных потребностей; сфера культурологического общения как область коммуникации, материализуемую бытием духовным, лежащим в основании культуры (в глобальном смысле этого понятия), в основании которой лежат процессы художественного и научного творчества; сфера общественно-политической (социальной) деятельности, экстралингвистическим системообразующим фактором которой является бытие отдельного человека в обществе и в процессе истории, равно как и бытие общества .

Следующим шагом является определение ситуативных ролей, которые представлены в отобранных стандартных ситуациях и аккумулируют социальный и коммуникативный опыт. В социальном взаимодействии и общении каждая роль активна, поскольку должна быть сыграна по существующим правилам, а ее носитель должен проанализировать ситуацию, осуществить личностную оценку ее параметров и выбрать оптимальную линию своего (активного или пассивного) поведения.

Следующий уровень прагматической прогрессии — это уровень типичных речевых действий, с помощью которых можно реализовать намеченные роли: а) реализация ряда дискурсивных стратегий: начать разговор, структурировать разговор, ввести высказывание, внести коррективы, прервать собеседника, актуализировать общее знание, сформулировать претензии, привести примеры, подчеркнуть важные моменты; б) интенции преобразовываются в речевую форму: представиться, благодарить, извиниться, отреагировать на извинение, выразить сожаление/ удовлетворение/ неудовлетворение/ неодобрение/ отрицание, возразить, сообщить о чем-либо, обосновать, побудить к действию, предложить, принять/отклонить предложение, обещать, реагировать на обещание; в) введение ряда элементов управления дискурсом: ссылки, формулы вежливости, импульс/реакция, подтверждение/отклонение, сигналы о необходимости подтверждения правильности понимания, сигналы слушателя: внимание, согласие, скепсис, неверие; модальные частицы, частицы степени, риторические средства; г) актуализация ряда грамматических явлений: количественные отношения, модальные глаголы, придаточные предложения, грамматические времена, сослагательное наклонение .

Представляется необходимым включать ряд сценариев, стратегий управления дискурсом и кооперативных стратегий в обязательный реестр учебных целей.

Отбор языковых и паралингвистических феноменов, необходимых для эффективной рецептивной и продуктивной речевой деятельности, также подчинен принципу прагматической релевантности. Основной и исходной языковой единицей при таком подходе является текст как центральный элемент речевой коммуникации, в том числе и диалогический текст, который отражает коммуникативно-прагматическую специфику ситуации общения и служит средством создания единого информационного (когнитивного) поля между коммуникантами;

- принцип **сотрудничества** (Г.М. Андреева, АЛ. Журавлев, Е.Ю.Никитина, Е.В. Руденский, Е.В. Сафонова, О.В.Сулова и др.) предполагает создание установки или готовности к определенному поведению в конкретной ситуации . В нашем случае это готовность к работе в команде, к взаимопониманию, к сотрудничеству (17,18).

Сотрудничество рассматривается как тип взаимодействия и совместной деятельности, при котором «партнеры содействуют друг другу, активно способствуют достижению индивидуальных и общих целей совместной деятельности» .

Всякое взаимодействие обладает следующими признаками: обсуждение целей и программы действия, разделение функций, координация средств, распределение поставленных целей, оценка результатов. Другими признаками отношений сотрудничества могут быть: поддержание социально значимой активности партнера, обеспечение нужными средствами и знаниями, взаимная стимуляция и мотивация.

Наиболее широкое распространение получило понимание сотрудничества как вида совместной деятельности, при котором люди распределяют между собой обязанности, координируют свои усилия и оказывают друг другу помощь» .

В связи с этим обучение в сотрудничестве по схеме субъект-субъектного взаимодействия приобретает большую значимость в модели развития коммуникативно-интерактивной компетенции будущих переводчиков. В этих условиях учащиеся оказываются полноправными участниками межкультурного профессионального общения; возникают доверительные, непринужденные отношения; осуществляется совместная деятельность учеников и учителей, рождается атмосфера творчества.

Перечисленные принципы отражают целевую, структурную и содержательную характеристики развития коммуникативно-интерактивной компетенции будущих переводчиков и позволяют выделить следующие структурные компоненты модели:

1. Мотивационно-целевой — создание у обучаемых потребности и цели развития коммуникативно-интерактивной компетенции.

2. Содержательный — интеграция таких блоков как социокультурный (обеспечение готовности будущих специалистов к взаимодействию в современном поликультурном мире), общелингвистический (языковая и речевая составляющие) и профессионально-практический (предусматривающий специальную переводческую подготовку, развитие специальных умений переводческой деятельности).

3. Организационно-технологический — определяет методику развития данной компетенции и педагогические условия ее эффективной реализации .

4. Критериально-уровневый — выделение показателей и критериев степени развития коммуникативно-интерактивной компетенции у студентов (рис.2.).

Мотивационно-целевой компонент модели развития коммуникативно-интерактивной компетенции будущего переводчика детерминирован совокупностью его побудительных сил, опредмеченных потребностей, притязаний, намерений и жизненных предпочтений и предполагает формирование его субъектной социально-профессиональной позиции. Среди причин снижения мотивации к применению коммуникативных стратегий и тактик профессионального взаимодействия немалую роль, на наш взгляд, играет недостаточная степень развития коммуникативно-интерактивной компетенции и её составляющих и отсутствие условий для практического применения полученных знаний. Обучающая языковая среда и

организация контактов с носителями языка и иноязычной культуры необходимы для создания таких условий. Мотивационный компонент понимается как осознание необходимости в деятельности, наличие устойчивой познавательной потребности, стремление к творческому применению знаний.



Рис. 2. Модель развития коммуникативно-интерактивной компетенции студентов вузов

Целеполагающий элемент модели развития коммуникативно-интерактивной компетенции специалиста определяется его менталитетом и мировоззрением, совокупностью его личностных смыслов, ориентированных на общечеловеческие ценности, на участие в процессе межкультурного общения. Цель выступает одним из системообразующих факторов, поскольку определяет назначение модели. Изменение межкультурной ситуации, процессы интеграции, происходящие в мировом сообществе, ставят в качестве одной из основных целей обучения иностранному языку овладение иноязычной культурой, воспитание уважения к своей и чужой культуре, умение жить и осознанно действовать в мультикультурном мире, умение взаимодействовать, иначе говоря, развитие коммуникативно-интерактивной компетенции. Цели обучения и воспитания, таким образом, определяются потребностями общества, но предполагаемый результат, ожидаемый от внедрения новых образовательных технологий, напрямую зависит от целей конкретной личности, от воспитательного воздействия на эту личность и её развития.

Системообразующим элементом любой модели является цель. Под целью в педагогической науке традиционно понимается планируемый результат. Особенностью модели является детальная разработка цели. Мы разделили цель на подцели. Собственные изыскания, педагогический опыт работы позволили в качестве главной цели выделить развитие коммуникативно-интерактивной компетенции будущих переводчиков. Подцели – формирование ориентировочного, стратегического, контрольно-оценочного компонентов данной компетенции.

Содержательный компонент модели развития коммуникативно-интерактивной компетенции включает в себя такие блоки как социокультурный (обеспечение готовности будущих специалистов к взаимодействию в современном поликультурном мире); общелингвистический (языковая и речевая составляющие), и профессионально-практический (предусматривающий специальную переводческую подготовку, развитие специальных умений переводческой деятельности).

Социокультурный блок предполагает наличие умений ориентироваться в социокультурных маркерах аутентичной языковой среды. Отсутствие необходимых социокультурных знаний может привести к случаям социалингвистической функциональной неграмотности. Что может произойти не только в условиях непосредственного, но и опосредованного профессионального общения. Например, при чтении аутентичных материалов возникают такие трудности как неумение выбрать адекватные языковые средства на родном языке, в том числе стилистически точные варианты, неумение корректно истолковать общекультурные страноведческие реалии и термины.

Выделение социокультурного блока в содержательном компоненте модели развития иноязычной коммуникативно-интерактивной компетенции обусловлено социокультурной ситуацией в мире, при которой реализация концепции воспитания человека культуры является одной из составляющих задач современного образования.

Теоретическому осмыслению различных аспектов проблемы интеграции культуры в процессе преподавания иностранного языка посвящены исследования Е.И. Пассова, В.В. Сафоновой, О.В. Суловой, С.Г. Тер-Минасовой, И.И. Халеевой и др. Несмотря на наличие различных подходов, тезис о необходимости и важности обучения иностранному языку как компоненту культуры является общепризнанным. В то же время практика обучения иностранному языку как элементу культуры даже в языковых вузах чаще всего направлена на изучение географии, исторических дат и биографии знаменитых людей. Взаимосвязанное соизучение языка и культуры зачастую выражается лишь во введении разрозненных фрагментов лингвокультурологических знаний, что не решает задачу развития у обучаемых целостной картины иноязычной действительности и черт вторичной языковой личности, способной эффективно осуществлять процесс иноязычного делового общения.

Профессионально мобильный специалист находится сегодня в сложной социокультурной ситуации, ибо испытывает влияние новых идей и ценностей, разнообразных культурных форм, стилей, направлений. В этой связи система современного образования в России не может ограничиться только трансляцией социокультурных норм и готового научного знания. Задача состоит в том, чтобы будущие переводчики приобщались к культурным ценностям как родной страны, так и стран изучаемого языка.

Идентифицируя процесс становления профессионально-мобильного студента в вузе с осознанием принадлежности к культурам разных стран, интериоризации их ценностей, выбору и осуществлению культуросообразного образа жизни (2,9,15,18,22 и др.), под социокультурным блоком модели развития иноязычной коммуникативно-интерактивной компетенции студентов вузов понимаем особый вид образования, эпицентром которого является человек, познающий и творящий культуру путем диалогического иноязычного взаимодействия.

Данный блок обеспечивает личностно-смысловое развитие студентов, поддерживает их индивидуальность, единственность и неповторимость каждого. Социокультурный блок содержания профессионального образования студентов вузов содержится во всех обучаемых дисциплинах, что, в свою очередь, указывает на необходимость специальной работы по его выявлению, обогащению и использованию в целях культурной идентификации обучаемых.

Отбор содержания образования, входящего в социокультурный блок, обусловлен необходимостью развития базовой культуры личности, включающей культуру жизненного самоопределения, культуру межнационального и межличностного общения. Сегодня общепризнанным является тот факт, что без

системы знаний и умений, составляющих содержание базовой культуры, невозможно понять тенденции современных цивилизационных процессов.

Социокультурный блок включает в себя:

- усвоение таких понятий, функционирующих в современных условиях на стыке различных наук, как культура, культура и образование, культурные ценности, культурная среда и др.;

- понимание сущности теорий, оказывающих воздействие на изучаемые дисциплины: теория культуры (диалог культур, культуры как диалога, представление о культурном поле самой личности и круге ее общения и т.д.);

- знакомство с географией, историей, экономикой, реалиями, ценностями, традициями и обычаями страны изучаемого языка;

- культуры и традиции стран изучаемого языка;

- понимание иноязычной культуры и восприятие ее стандартов;

- владение культурной саморефлексией;

- владение стратегией разрешения межкультурных конфликтов;

- знание сущности понятий «общение», «коммуникация», «ассертивность», «агрессивность» и др.;

- знание основной характеристики общения, его сторон и функций;

- знание общих психологических закономерностей общения на любом языке;

- умение выбирать правильную стратегию и тактику в той или иной ситуации общения и т.д.

Для успешного профессионального взаимодействия необходимо сочетать языковые умения, профессиональные знания и социоповеденческий аспект. Для любого социальнозначимого общения важна эффективность информационного воздействия его участников друг на друга. Подготовка предполагает формирование у обучаемых представлений о культурно-историческом процессе развития изучаемого народа, о философско-религиозных и нравственных ценностных ориентациях и динамике его развития и распределения среди носителей различных социальных субкультур и национальных культур, представления о национальной психологии и её проявлениях в различных сферах общения, достижениях материальной и духовной культуры и вкладе изучаемой культуры в фонд мировой культуры. Для успешного осуществления профессиональной деятельности кроме конкретных знаний о стране изучаемого языка, будущий переводчик должен иметь высокий уровень общей культуры, хорошо знать культуру своей страны. Данная подготовка должна являться прочным фундаментом для языковой и специальной переводческой подготовки.

Общелингвистический блок модели предполагает социализацию первичной языковой личности. Также общелингвистический блок, по нашему мнению, должен предусматривать формирование вторичной языковой личности. Здесь предполагается уровень владения языковыми знаниями и навыками, необходимый для лингвистически корректной интерпретации иноязычной речи. Языковая составляющая представлена языковыми знаниями и навыками на родном и иностранном языках. Языковые умения переводчика означают способность владеть

системно-структурными языковыми особенностями. Необходимо заметить, что языковые умения переводчика отличаются от языковых умений обычного билингва. Это отличие заключается в том, что переводчик должен обладать языковыми умениями и навыками в области не одного, а двух языков. Важной особенностью языковых переводческих умений является гибкость и пластичность, способность быстро переключаться, переходить от речевосприятия к речепроизводству.

Общелингвистический блок лингвокультурологически-партисипативной модели предполагает работу с речевым материалом, и, следовательно, включает элементы учебной деятельности, основанные на восприятии, осмыслении, запоминании и воспроизведении языкового материала (Е.Ю.Никитина, О.В.Суслова и др). Наряду с этим затрагиваются и тренируются психические функции субъекта учения, такие как внимание, воображение, мышление.

Проведенное исследование показало, что общелингвистический блок должен включать в себя знания:

- специфики артикуляции звуков, интонации, акцентуации и ритма нейтральной речи в изучаемом языке;
- особенностей полного стиля произношения, характерного для сферы профессиональной коммуникации;
- транскрипции;
- дифференциации лексики по сферам применения (общенаучная, терминологическая, официальная и др.);
- основных особенностей профессиональной речи;
- грамматики, обеспечивающей коммуникацию общего характера;
- развитие иноязычных умений (аудирование, говорение, чтение, письмо);
- составлять и правильно оформлять различные типы личной и деловой документации;
- адекватно воспринимать иноязычную речь в различных ситуациях общения;
- уметь понимать различные типы речи (лекцию, интервью, телефонные разговоры и т.д.);
- овладеть различными видами чтения (просмотровое, поисковое, с поиском детальной информации и др.);
- реферировать и аннотировать специальную литературу на родном и иностранном языке;
- воспринимать коннотативную лексику (слова, совпадающие по основному значению, но различающиеся по культурно-историческим ассоциациям);
- знать фоновую лексику (слова, обозначающие предметы и явления, которые имеют аналоги в сопоставляемой культуре, но различающиеся какими-то национальными особенностями функционирования, формы, предназначения предметов и т.п.);
- иметь представление об общих и специфических способах выражения универсальных категорий в родном и иностранном языках;

- знать названия реалий (обозначение предметов и явлений, характерных для одной культуры и нетипичных для другой);
- иметь представления об отношениях эквивалентности и безэквивалентности между языковыми единицами в родной и иноязычной речи;
- владеть способами лингвострановедческого комментирования на родном языке социокультурного содержания языковых реалий иностранного языка;
- владеть техникой графического и орфографического исполнения деловой документации;
- владеть риторическими приемами устной речи;
- владеть основами публичной речи (устное сообщение, доклад) и др.

Профессионально-практический блок модели, предусматривающий специальную переводческую подготовку, можно представить в виде блока подготовки специальных умений переводческой деятельности как межкультурной коммуникации. Переводческие знания обеспечивают понимание сущности и задач переводческой деятельности, основных положений теории перевода, вариантов переводческой стратегии.

Профессионально-практический блок разработанной нами модели развития иноязычной коммуникативно-интерактивной компетенции предполагает выбор правильной стратегии и тактики в той или иной ситуации профессиональной коммуникации переводчика. Будущие переводчики должны владеть разными коммуникативными стратегиями, т.к. успех в профессии напрямую связан с умениями переводчика стратегически правильно выстраивать иноязычную коммуникацию, проявляя гибкость, маневренность при решении возникающих проблем.

Иными словами, профессионально-практический блок определяется знаниями принципов, правил, содержания, форм межкультурной, межъязыковой, межличностной коммуникации, основных положений теории перевода и представляет собой систему общекультурных и языковых знаний и умений, построенных по логике решения задач и проблем, возникающих в ходе профессиональной коммуникации переводчика. Таким образом, в рамках данного блока будущие переводчики должны:

- владеть грамматическими навыками, обеспечивающими коммуникацию общего характера на родном и иностранном языках без искажения смысла при письменном и устном общении;
- владеть и уметь сопоставлять основные грамматические явления на родном и иностранном языке, характерными для профессиональной речи;
- владеть диалогической и монологической речью с использованием коммуникативных стратегий в основных коммуникативных ситуациях неофициального и официального общения на родном и иностранном языках;
- уметь варьировать речевое поведение в стандартных ситуациях изучаемых типов профессиональной коммуникации;
- уметь создать атмосферу речевой контактности, общительности на иностранном языке;

- владеть речевой наблюдательностью как профессионально ориентированным качеством;
- уметь интерпретировать, анализировать текст оригинала;
- владеть специфическими умениями полилогического общения на родном и иностранном языке (дать презентацию главной мысли, сообщение; выступить с инициативой, запросить сообщение);
- уметь прогнозировать выбор эффективных средств оформления высказываний в сферах профессиональной коммуникации переводчика;
- определять коммуникативное значение и назначение различных лексических единиц и предложений;
- уметь осуществлять коммуникативную коррекцию неадекватного речевого поведения (как своего, так и партнера);
- уметь выбирать приемлемый в социокультурном плане стиль устного и речевого поведения с учетом этнопсихологических характеристик партнеров и социальных норм поведения при осуществлении межкультурной коммуникации;
- развивать навыки распознавания и понимания форм и конструкций, характерных для сфер профессиональной коммуникации переводчика.
- уметь выполнять параллельные действия на двух языках;
- уметь правильно преодолевать трудности межличностного, межъязыкового, межкультурного взаимодействия;
- выявлять стандартные и нестандартные переводческие проблемы и способы их решения;

Следующим структурным компонентом модели развития коммуникативно-интерактивной компетенции будущих переводчиков является **организационно-технологический**, который определяет методику развития данной компетенции, включает этапы развития искомой компетенции и педагогические условия эффективной реализации модели.

Положения, принятые в философии, психологии и педагогике о структурных компонентах деятельности (мотивационный, когнитивный, операциональный) позволяют нам условно выделить в процессе развития коммуникативно-интерактивной компетенции будущих переводчиков четыре этапа: ориентировочный, информационный, ситуативно-практический и завершающе-коррекционный.

Итак, первый этап – ориентировочный. Необходимость включения ориентировочного этапа в процесс развития коммуникативно-интерактивной компетенции будущих переводчиков обусловлена наличием следующих причин: несовпадение представлений абитуриентов о специализации переводчика с требованиями, предъявляемыми Государственным стандартом высшего профессионального образования и современным обществом; диагностика степени развитости некоторых психолого-педагогических особенностей поступивших, необходимых для участия в межкультурной переводческой коммуникации; правильный выбор методов обучения и форм организации учебно-познавательной

деятельности студентов, адекватный уровню развития их индивидуально-психологических особенностей.

Информационный этап имеет направленность на формирование положительной мотивации к коммуникативной деятельности, создаются мотивы предстоящей речевой деятельности. На данном этапе происходит ознакомление студентов с основными понятиями, процессами, действиями. Учащиеся осваивают природу, структуру, стратегии и тактики коммуникативного и интерактивного поведения переводчика-профессионала. Происходит тренинг коммуникативно-интерактивной компетенции в заданной ситуации под руководством педагога.

Ситуативно-практический этап направлен на углубление знаний по проблеме, актуализацию их в различных ситуациях профессиональной коммуникации.

На последнем, завершающе-коррекционном этапе, подводятся итоги развития коммуникативно-интерактивной компетенции будущих переводчиков, реализуется мониторинговая деятельность преподавателя по определению уровня развития коммуникативно-интерактивной компетенции, производится коррекция уже усвоенных знаний, умений, навыков в форме самоконтроля, намечаются планы дальнейшего совершенствования данной компетенции.

Библиографический список

1. Верещагин, Е. М. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного [Текст] / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М. : Рус. яз., 1990. – 246 с.
2. Гальскова, Н. Д. Межкультурное обучение: проблема целей и содержания обучения иностранным языкам [Текст] / Н. Д. Гальскова // Иностр. яз. в shk. – 2004. – № 1. – С. 3-8.
3. Грушевицкая, Г. И. Основы межкультурной коммуникации [Текст] : учеб. для студентов высш. учеб. заведений / Г. И. Грушевицкая, В. Д. Попков. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 325 с.
4. Гудков, Д. Б. Теория и практика межкультурной коммуникации. [Текст] / Д.Б. Гудков. – М. : Гнозис, 2003. – 226с.
5. Гумбольдт, В. Язык и философия культуры [Текст] / В. Гумбольдт. – М. : Прогресс, 1985. – 451 с.
6. Европейский языковой портфель для России [Текст]. – Златоуст, Спб. : МГЛУ, 2001. – с.72.
7. Елизарова, Г. В. Культура и обучение иностранному языку [Текст] / Г. В. Елизарова. – СПб. : СОЮЗ, 2001. – 291 с.
8. Загвязинский, В. И. Практическая методология педагогического процесса [Текст] / В. И. Загвязинский. – Тюмень: Изд-во ЗАО «Легион-групп», 2005. – 74 с..
9. Иванова, Н. К. Межкультурная коммуникация и феномен прецедентности [Текст] / Н.К. Иванова // Язык и межкультурная коммуникация: Материалы 2-й межвузовской научно-практической конференции. – СПб.: Изд-во СПбГУП, 2005. – С.10-15.
10. Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность [Текст] / Ю. Н. Караулов. – М. : УРСС, 2004. – 261 с.
11. Кашлев, С. С. Интерактивные методы обучения педагогике [Текст] : учеб. пособие / С. С. Кашлев. – Мн. : Высш. shk., 2004. – 176 с.
12. Комиссаров, В. Н. Лингвистическое переводоведение в России [Текст] : учеб. пособие / В. Н. Комиссаров. – М. : ЭТС, 2002. – 181 с.
13. Латышев, Л. К. Технология перевода [Текст] : учеб. пособие по подготовке переводчиков / Л. К. Латышев. – М. : НВИ–Тезаурус, 2000. – 278 с.
14. Мильруд, Р.П. Компетентность в изучении языка [Текст] / Р.П. Мильруд // Иностр.яз. в shk. – 2004. - № 7. – С. 30-36.
15. Миньяр-Белоручев, Р. К. Как стать переводчиком? [Текст] / Р. К. Миньяр-Белоручев. – М. : Готика, 1999. – 176 с.
16. Никитина, Е. Ю. К вопросу об использовании партисипативных методов при подготовке будущего учителя к управлению дифференцированным образованием [Текст] / Е.Ю. Никитина // Актуальные проблемы управления качеством образования: сб. науч. ст. – Челябинск, 2001. – Вып. 6 – С. 27-36.
17. Никитина, Е. Ю. Теоретико-методологический инструментарий развития иноязычной компетентности студентов – будущих юристов [Текст] / Е.Ю. Никитина, М.В. Трегубенкова. // Проблемы образования в современной России и на постсоветском пространстве: сб. ст. 5-ой междуна. науч.-практ. конф. – Пенза: Пензенск. гос. тех. академия: Приволж. дом знаний, 2015. – С. 197-200.

18. Никитина, Е. Ю. Педагогическое управление профессиональным образованием студентов вузов: перспективные подходы [Текст] : монография / Е.Ю. Никитина, О.Ю. Афанасьева. – Москва: МАНПО, 2006. – 154 с.
19. Новикова, Т. Г. Папка личных достижений школьника – «Портфолио»: теория вопроса и практика реализации [Текст] / Под ред. Т.Г. Новиковой. – Т.Г. Новикова, А.С. Прутченков, М.А. Пинская, Е.Е. Федорова. – М.: АПК и ПРО, 2006. – 112 с., С. 15-28.
20. Новикова, Т. Г. Анализ разработки портфолио на основе зарубежного опыта [Текст] / Т. Г. Новикова // Развитие образовательных систем в контексте модернизации образования. – М.: АCADEMIA, АПК и ПРО, 2003. – 70 с
21. Панфилова, А. П. Интерактивные технологии формирования коммуникативной компетентности руководителей социально-культурной сферы [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Панфилова А. П. – СПб., 2001. – 43 с.
22. Пассов, Е. И. Коммуникативное иноязычное образование : концепция развития индивидуальности в диалоге культур [Текст] / Е. И. Пассов. – Липецк 1998. – 159 с..
23. Перевод и лингвистика текста [Текст] : сб. науч. ст. / отв. ред. И. И. Убин. – М. : ВЦП, 1994. – 217 с.
24. Перевод: традиции и современные технологии [Текст]. – М. : ВЦП, 2002. – 131 с.
25. Плужник, И. Л. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе профессиональной подготовки [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Плужник И. Л. – Тюмень, 2003. – 29 с.
26. Портфолио ученика средней школы / авт.-сост. И.Г. Юдина. – Волгоград: Учитель, 2007. – 223 с.
27. Сафонова, В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций [Текст] / В. В. Сафонова. – Воронеж : Истоки, 1996. – 239
28. Синк, Д. С. Управление производительностью: планирование, измерение и оценка, контроль и повышение: (пер. с англ.) [Текст] / общ. ред. В.И.Данилова-Данильяна. – М.: Прогресс, 1989. – С. 112.
29. Синхронный перевод с русского на английский [Текст] : Приемы. Навыки. Пособия / (пер. с англ.) Л. Виссон. – М. : Р. Валент, 2013. – 269 с.

Педагогические закономерности и принципы концепции формирования информационной компетентности специалистов здравоохранения

Представлена необходимость исследования и определения педагогических закономерностей и принципов в рамках изучения проблемы формирования информационной компетентности специалистов здравоохранения. Поскольку образование является одной из наиболее значимых подсистем общества, доказано, что педагогические закономерности являются объективными, возникающими в процессе развития общества и выражающие основные, существенные, устойчивые повторяющиеся связи и отношения между компонентами системы обучения. Определены принципы педагогического процесса, позволяющие определить общую стратегию педагогического процесса, обосновать его цели и содержание, разработать адекватные методы и формы.

Ключевые слова: *информационная компетентность, специалисты здравоохранения, педагогические закономерности, и принципы.*

В настоящее время информационные системы и технологии окружают нас повсеместно. Можно сказать, что мы живем в условиях информационной свободы – имеем возможность получать необходимую информацию, общаться с друзьями и коллегами, обмениваться мультимедийной информацией.

Однако при использовании информационных технологий в профессиональной среде бытовые приемы владения способами получения, хранения, обработки и передачи данных часто являются неприемлемыми. Особенно остро вопрос о грамотном использовании информации и технологий ее обработки стоит в сфере здравоохранения.

Практически вся информация, касающаяся вопросов здоровья, относится к персональным данным, не подлежащим несанкционированному разглашению и распространению. Обработка, хранение и передача этой информации требует четкого подчинения существующим законам Российской Федерации.

Работа с современным цифровым лечебно-диагностическим оборудованием, ориентированным на профессиональное использование, также невозможна на основе приемов, используемых при работе с бытовой техникой. В лучшем случае интуитивная работа без тщательного изучения техники может привести к неполному и поверхностному ее использованию, в худшем случае нанести вред здоровью пациента и медицинского работника.

Поэтому вопрос формирования информационной компетентности специалистов здравоохранения является важным и актуальным. Под информационной компетентностью специалиста здравоохранения мы понимаем комплексную неделимую структуру, объединяющую и интегрирующую показатели учения (знания, умения, навыки), психологические и физиологические особенности личности, потенциальные способности, мотивацию, ценностные установки личности,

ответственность и предвидение результатов своих действий, проявляемые в процессе использования цифровой техники и технологий для решения любых возникающих на практике задач, в том числе в условиях неопределенности, в целях обеспечения медицинской помощи населению, сохранению и повышению его качества жизни.

Изучение проблемы формирования информационной компетентности специалистов здравоохранения требует исследования и определения педагогических закономерностей и принципов.

В общенаучном плане закономерность рассматривают как объективно существующую, повторяющуюся связь явлений общественной жизни или этапов исторического развития. Рассматривая образование как одну из наиболее значимых подсистем общества, можно сделать вывод о том, что педагогические закономерности являются объективными, возникшими и возникающими в процессе развития общества и выражают основные, существенные, устойчивые повторяющиеся связи и отношения между компонентами системы обучения, дидактическими явлениями и фактами [1, с. 111].

Выявляя и характеризуя закономерности реализации процесса формирования информационной компетентности специалистов здравоохранения, нами будут не только выражены обобщенные понятия, суждения и сущности педагогического феномена, но и определены на их основе рекомендации, требования, возможности проведения оценок явлений или фактов. Учитывая, что закономерности всех научных областей, включая и дидактические закономерности, объясняют состояние процесса, появление фактов, событий, они будут являться основой для прогнозирования развития системы учебного процесса. Таким образом, появится возможность осуществления дидактически обоснованного управления процессом формирования информационной компетентности специалистов здравоохранения.

Далее, на основе сформулированных закономерностей процесса формирования информационной компетентности специалистов здравоохранения, нами определены принципы педагогического процесса или наиболее общие положения, определяющие требования к содержанию, организации и осуществлению педагогического процесса.

В.В. Краевский писал, что сами по себе закономерности не содержат непосредственных предписаний для педагогической деятельности, но в них заложено указание на общее направление и конкретные педагогические ориентиры разработки принципов. Принципы позволят определить общую стратегию педагогического процесса, обосновать его цели и содержание, разработать адекватные методы и формы [10].

Мы солидарны с мнением В.И. Загвязинского [3] о том, что в ходе обучения каждый принцип регулирует разрешение определенных противоречий. Противоречия в обучении могут возникнуть в случае опережающего развития науки и техники, приводящего к несоответствию традиционных представлений и взглядов на процесс обучения современным условиям. Формирование информационной компетентности в условиях лавинообразного увеличения количества информации, изменений технологий и скорости доступа к ней, информатизации общества в целом и

образования в частности требует динамичного изменения содержания и технологий обучения, использующих последние технические достижения. Таким образом, выявление противоречий в обучении, явившихся следствием указанных процессов, явлений и способов их решения относится к наиболее актуальным задачам теории обучения.

Ниже сформулируем выявленные нами закономерности и соответствующие им специфических принципы, выполняющие объясняющую, связующую и организующую роль в обучении.

1. Процесс формирования информационной компетентности специалистов здравоохранения будет оптимальным при соответствии содержания, форм, подходов и методов обучения современному уровню развития науки и техники.

С данной закономерностью связаны принципы научности и связи теории с практикой.

Принцип научности впервые сформулирован в отечественной дидактике М.Н. Скаткиным. Основными требованиями научности обучения являются соответствие содержания образования уровню современной науки и создание у обучаемых представлений об общих методах и закономерностях научного познания [5]. Принцип научности регулирует и всю процессуальную сторону обучения – этапы, методы, формы организации учебной деятельности. Важной составляющей в реализации принципа научности является научно-исследовательская деятельность и постепенный переход от обучения к самообразованию.

Руководствуясь этим принципом, в процессе обучения информационным системам и технологиям необходимо сообщать исключительно научно достоверные и проверенные практикой факты. Данный принцип имеет особую важность для процесса формирования информационной компетентности специалистов здравоохранения исходя из специфики медицины: несмотря на то, что в настоящее время существует потребность максимально быстрого внедрения достижений науки и техники в здравоохранение, все внедряемые технологии должны быть многократно проверены и обоснованы.

В настоящее время Интернет стал самым популярным и доступным источником информации, поскольку публикации в сети не требуют материальных затрат и профессиональных знаний, позволяя каждому высказать свое мнение по любому вопросу [9, с. 164].

Представленная профессиональная информация часто бывает недостоверна, хаотична и некорректна. Руководствуясь принципом научности, необходимо на занятиях, посвященных изучению информационных систем и технологий в медицине, применять только установленную терминологию, обучать методам распознавания достоверной информации, прививать критический взгляд на результаты, получаемые на основе сетевых данных. Формирование грамотного и критического отношения к информации с точки зрения ее достоверности позволит подготавливать

квалифицированных специалистов здравоохранения, способных в будущем самостоятельно решать поставленные профессиональные задачи.

Принцип связи теории с практикой представляет собой дидактический принцип организации процесса обучения, основанный на усвоении теоретических знаний и умении применять эти знания на практике. Принцип предполагает неразрывность теории и практики. Опираясь на философские, педагогические и психологические положения, обосновывающие то, что эффективность и качество обучения проверяются, подтверждаются и направляется практикой, можно сказать, что именно практика является критерием истины [8, с. 462].

Реализация принципа единства теории и практики в процессе формирования информационной компетентности специалистов здравоохранения позволяет обобщать конкретный личный и обобщенный опыт практической деятельности с совокупностью получаемых знаний.

Главная цель специалистов здравоохранения, обучающихся на курсах дополнительного профессионального образования, является получение знаний, которые можно применять при выполнении профессиональных задач сразу после прохождения обучения. Учитывая особенности андрагогической среды, связанные с возрастными особенностями восприятия материала, разным начальным уровнем подготовки специалистов здравоохранения, отличающимся потребностями в знаниях в области медицинской информатики, необходима особая организации учебного процесса и применяемые формы и методы обучения.

Для анализа практических возможностей приложения изучаемой теории к практике в рамках дополнительного профессионального обучения нами была предусмотрена возможность посещения медицинских организаций с внедренными информационными системами и технологиями и беседы с сотрудниками, непосредственно работающими с данными системами.

В рамках выполнения контрольной работы и сообщений на организуемых в процессе обучения конференциях, специалисты здравоохранения представляли прогрессивный опыт и перспективы развития учреждений здравоохранения, сотрудниками которых они являются, связанный с вопросами информатизации медицины. Деловые игры и организация обучения с использованием кейс-технологий позволяют максимально достоверно имитировать реальные профессиональные условия, совместно с коллегами оценивать оптимальность и целесообразность внедрения конкретных информационных систем и технологий.

2. Формирование информационной компетентности специалистов здравоохранения предполагает овладение технологической культурой управления медицинской информацией, методами ее анализа, синтеза и интеллектуального обобщения.

С данной закономерностью связаны принципы непрерывности и профессиональной целесообразности.

Принцип непрерывности является одним из ключевых принципов развития дополнительного профессионального образования, он позволяет рассматривать образование как процесс, длящийся всю профессиональную жизнь человека.

Периодичность повышения квалификации специалистов здравоохранения закреплена в Приказе Министерства здравоохранения РФ от 3 августа 2012 г. № 66н «Об утверждении порядка и сроков совершенствования медицинскими работниками и фармацевтическими работниками профессиональных знаний и навыков путем обучения по дополнительным профессиональным образовательным программам в образовательных и научных организациях». Согласно данному приказу, повышение квалификации должно проводиться не реже одного раза в пять лет.

Однако динамика изменений информационных систем и технологий такова, что за это время произойдет кардинальное изменение законов, подходов и технологий, связанных с данной тематикой. На рабочем месте специалистам здравоохранения придется самостоятельно решать задачи, связанные с применением информационных систем и технологий в медицине. Б.М. Бин-Бад и С.И. Змеев рассматривали непрерывное образование как образовательную систему, которая перемежается с периодами профессиональной работы [2, с. 12].

Поэтому задача, стоящая перед педагогом дополнительного профессионального образования специалистов здравоохранения, заключается не только в передаче конкретных знаний, а в создании основы для будущего саморазвития и самообразования специалистов здравоохранения.

Принцип непрерывности в системе дополнительного профессионального образования позволит объединить и интегрировать показатели учения, психологические и физиологические особенности личности, способности, мотивацию, ценностные установки личности для решения возникающих на практике задач в целях обеспечения медицинской помощи населению и возможности предвидения результатов своих действий, то есть сформировать информационную компетентность специалистов здравоохранения.

Принцип профессиональной целесообразности определяет отбор содержания, методов, средств и форм учебного процесса с учетом особенностей области здравоохранения для формирования специализированных профессионально важных качеств, знаний и умений. Принцип профессиональной целесообразности, применяемый совместно с принципом непрерывности, способен проявляться в необходимости непрерывного профессионального развития и совершенствования специалистов с учетом освоения фундаментальных основ и инновационных технологий и в соответствии с реальными потребностями специалистов.

Работа с медицинской информацией, медицинским программным и аппаратным обеспечением имеет отличия от работы с аналогичными комплексами из других профессиональных областей и существенно отличается от бытового использования компьютерной техники и программ. Это вызвано повышенными требованиями к точности и надежности оборудования, специализированными медицинскими протоколами передачи данных, отнесением практически всех данных

к категории персональных, с вытекающими требованиями их обработки в соответствии с законами Российской Федерации.

Современные тенденции интеллектуализации оборудования, программного обеспечения и технологий обработки данных применяются в медицине с каждым годом все чаще (медицинские роботы, экспертные диагностические системы, системы машинного зрения и многое другое).

Рынок современной медицинской техники и программного обеспечения заполнен различным по качеству и назначению оборудованием, многие производители ведут агрессивную и не всегда добросовестную маркетинговую политику.

Поэтому процесс формирования информационной компетентности специалистов здравоохранения должен предполагать обучение основам инженерно-технических параметров оборудования, формулировкам технического задания, основам правовой информатики. Учитывая постоянные изменения в законодательстве и появление нового цифрового оборудования и программного обеспечения, итогом обучения должны стать базовые основы и критерии их выбора с учетом профессиональной целесообразности.

3. Информационная компетентность специалистов здравоохранения предполагает осуществление аналитической деятельности, предшествующей выполнению любых действий с информацией, позволяющей предвидеть появление противоречий, проблем и тупиковых путей, а завершение каждой деятельности должно сопровождаться выявлением несоответствия между планируемым и имеющимся результатом и формированием рекомендаций для будущих действий.

Данной закономерности соответствуют принципы: систематичности и последовательности, сознательности и самостоятельности в обучении.

Принцип систематичности и последовательности способствует созданию системного характера учебной деятельности в целом, так и теоретическим знаниям и практическим умениям специалиста здравоохранения в частности. Он требует логического построения содержания и процесса обучения.

В дидактике требование основательности обучения является традиционным. Основательность противопоставляется поверхностности. Главным признаком основательности можно назвать сознательное усвоение фундаментальных основ и положений, понимание сущности изучаемых предметов и отношений внутри них [7].

Данный принцип имеет особое значение в системе формирования информационной компетентности специалистов здравоохранения, поскольку только основательно усвоенные знания в будущем могут стать предпосылкой самообразования.

Принцип систематичности в процессе формирования информационной компетентности специалистов здравоохранения предполагает, что изложение учебного материала должно быть доведено до уровня системности в сознании. И.П.

Павлов придавал принципу системности в педагогике большое значение, поскольку он тесно связан с таким важным свойством высшей нервной деятельности человека – системности, заключающейся в установлении связей, ассоциаций в представлениях и понятиях.

Принцип систематичности и последовательности должен распространяться как на обучение в целом, так и на каждое отдельное занятие, учитывать возрастные особенности обучающихся, специфические организационные, профессиональные и психологические аспекты сферы здравоохранения, обосновывать и применять специализированные средства и методы обучения.

Принцип сознательности и самостоятельности обучения предполагает формирование обоснованного самостоятельного мышления специалистов здравоохранения. Под сознательностью нами понимается личное убежденное направление в процессе приобретения новых знаний, умений и навыков в решении профессиональных задач, в осмысливании цели и задач обучения, в глубоком понимании и проникновении в сущность изучаемого материала.

Исследуя процесс формирования информационной компетентности на общенаучном уровне, нами доказано, что особенность дополнительного профессионального обучения специалистов здравоохранения заключается в восприятии учебного процесса как продолжения профессиональной деятельности. Поэтому принципы, методы и формы обучения должны быть близки к потребностям и характеру профессиональной деятельности специалистов здравоохранения.

Практическая работа со специалистами здравоохранения показала, что построение учебного процесса на основе принципа сознательности и самостоятельности эффективна в андрагогической среде. Сознательность выражается через самодисциплину, организованность и внутреннюю интеллектуальную собранность. Сознательность в процессе обучения не возникает самостоятельно. Активность, дисциплина, заинтересованность требуют тщательного подбора методов и средств обучения, предшествующей научной и практической работы преподавателя.

Сознательность в процессе обучения информационным системам и технологиям специалистов здравоохранения проявляется через убежденность в значимости предмета изучения. Поэтому практическая реализация данного принципа предполагает:

- четкое понимание целей и задач обучения, осознание его важности, видение перспектив;
- логическое обоснование и связь любой сообщаемой информации с имеющимися знаниями у специалистов здравоохранения;
- всесторонний анализ реальных задач, проблем, возникающих в рамках выполнения специалистами здравоохранения профессиональных обязанностей, поощрение в нахождении различных путей их решения;

– использование только известных терминов или обстоятельно раскрытых понятий.

4. Информационная компетентность специалиста здравоохранения проявляется в умении общаться и взаимодействовать с коллегами, партнерами, пациентами и другими людьми в процессе решения профессиональных задач с использованием современных средств коммуникации.

Данной закономерности соответствуют принципы: интерактивности и фасилитации.

Принцип интерактивности обучения основывается на психологических принципах взаимодействий между людьми, вовлеченными в учебный процесс – преподавателя и обучающихся, обучающихся между собой, преимущественно с использованием компьютерной техники. Под интерактивностью (англ. Interaction – «взаимодействие») в настоящее время понимается взаимодействие между объектами какой-либо системы.

Основная цель принципа интерактивности состоит в создании условий обучения, при которых обучаемый чувствует свою востребованность и успешность, делая учебный процесс более продуктивным. Проведение обучения на основе данного принципа предполагает организацию и развитие диалогового общения, которое ведет к сотрудничеству, совместному решению общих, но значимых для каждого участника задач [4]. Специалистам здравоохранения предоставляется возможность взвешивать и обсуждать альтернативные мнения, обосновывать решения, участвовать в дискуссиях.

Реализация принципа интерактивности требует от преподавателя подготовки ситуационных задач, деловых игр, дискуссий и кейсов, максимально приближенных к реальной профессиональной деятельности специалистов здравоохранения. Совместная деятельность специалистов в процессе выполнения интерактивных заданий позволяет каждому быть задействованными в процесс общения, высказывать личное мнение, обмениваться предложениями, идеями и знаниями, то есть осуществлять познавательную деятельность на высоком уровне взаимодействия и сотрудничества.

Принцип интерактивности предусматривает использование современных средств коммуникации и предполагает быструю передачу обучающих материалов и возможность проведения индивидуальных консультаций.

Быстрый рост и качественные изменения во всех областях информационных технологий диктуют необходимость организации специализированной профессиональной подготовки специалистов здравоохранения. Выбор данного принципа обусловлен появлением интерактивных форм общения врачей с пациентами и друг с другом, бурным развитием теле- и кибермедицины.

Подобно описанным выше принципам, появление которых обусловлено требованием максимального приближения образовательного процесса к реальной профессиональной среде, принцип интерактивности способствует созданию обстановки, наиболее приближенной к реальной медицинской практике, обеспечению

владения техническими навыками работы с техникой и программами в условиях эмоционального воздействия со стороны коллег и предоставлению возможности критического взгляда на себя со стороны.

Принцип фасилитации, реализуемый в процессе формирования информационной компетентности совместно с принципом интерактивности, способствует продуктивной подготовке специалистов здравоохранения в области изучения информационных систем и технологий в профессиональной сфере благодаря стилю деятельности и качествам личности педагога.

Принцип фасилитации придает логическую завершенность системе формирования информационной компетентности специалистов здравоохранения: на основе юниарного подхода, используемого в качестве общенаучной основы исследования, нами доказано, что характер взаимодействия педагога и специалиста здравоохранения должен строиться по юниарному принципу, характерному для взаимодействия медицины и информатики в целом: развитие одной науки происходит благодаря обнаружению потребностей другой науки и решению требуемых задач.

Системно-синергетический подход, являющийся конкретно-научной основой исследования, предполагает выявление, исследование и анализ причин наиболее результативных воздействий на компоненты педагогической системы формирования информационной компетентности специалистов здравоохранения.

Кибернетический подход как методико-технологическая основа исследования позволяет определить способы воздействия на объекты.

Реализации всех вышеперечисленных педагогических принципов с целью формирования информационной компетентности специалистов здравоохранения в современных условиях возможна только при высоком уровне профессиональной и педагогической подготовки преподавателя, способного создавать соответствующий эмоциональный тон процесса обучения, обладающего такими качествами, как лидерство, заинтересованность и коммуникативность, умеющего вызывать и поддерживать интерес к образовательной области, налаживать контакт с группой и каждым специалистом здравоохранения.

Таким образом, построение учебного процесса формирования информационной компетентности специалистов здравоохранения на основе выявленных, обоснованных и адаптированных к процессу формирования информационной компетентности специалистов здравоохранения принципов и закономерностей регламентирует воздействие на содержание обучения и на обоснование выбора средств, методов, форм обучения и научного исследования, на оценку и контроль эффективности учебного процесса.

Библиографический список

1. Архангельский, С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С.И. Архангельский. – М.: Высшая школа, 1980. – 368 с.
2. Бим-Бад, Б. Открытые проблемы открытого обучения / Б. Бим-Бад, С. Змеев // Вестник высшей школы. – 1991. – № 10. – С. 10-16.
3. Загвязинский, В.И. Методология и методика дидактического исследования / В.И. Загвязинский. – М.: Педагогика, 1982. – 158 с.
4. Лебедева, И.С. Интерактивность как базовый принцип организации обучающих пособий с использованием информационных коммуникационных технологий / И.С. Лебедева, Е.Б. Павлова // Вестник МГЛУ. – 2010. – № 606. – С. 195-204.
5. Меретукова, З.К. О дидактическом принципе научности и научном мировоззрении в контексте постнеклассической научной картины мира / З.К. Меретукова, А.Р. Чиназирова // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2007. – № 3. – С. 30-36.
6. Овсяницкая, Л.Ю. Технологические основы формирования информационной компетентности специалистов здравоохранения на основе интеллектуального анализа данных педагогического мониторинга: монография / Л.Ю. Овсяницкая. – М.: Издательство «Перо», 2016. – 180 с.
7. Педагогика. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
8. Подласый, И.П. Педагогика. Новый курс: учебник для студентов пед. вузов: в 2 кн. / И.П. Подласый. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.
9. Профессиональное образование XXI века: коллективная монография; под ред. проф. Е.Ю. Никитиной. – М.: Издательство «Перо», 2016. – 227 с.
10. Шаршов, И.А. Закономерности и принципы развития субъектов профильного обучения в учреждениях дополнительного образования детей / И.А. Шаршов // Вестник ТГУ. – 2010. – № 1. – С. 136-140.

Танаева З.Р.

Педагогическое сопровождение процесса реализации студентами юридического вуза волонтерских проектов

Актуальность проблемы педагогического сопровождения студенческого волонтерского движения в системе образовательного процесса высших учебных заведений обусловлена необходимостью внедрения в образовательный процесс вуза инновационной технологии работы со студентами, способствующей профессионально-личностному развитию и самореализации будущих специалистов. В статье раскрываются ключевые этапы педагогического сопровождения: теоретико-методологический, организационно-педагогический и технологический. Комплекс организационно-педагогических условий успешной реализации студенческих волонтерских проектов рассматривается на примере студенческих проектов правоохранительной направленности.

Ключевые слова: волонтерство, социальный проект, студенческая молодежь, будущие юристы, междисциплинарность, партисипативность, самоорганизация, профессиональная компетенция, профессионально-творческая среда, партнерское взаимодействие, диагностика.

В условиях модернизации высшего образования одним из основных требований к образовательной деятельности высшего учебного заведения, обеспечивающих его общую привлекательность, становится подготовка востребованных конкурентоспособных на рынке труда специалистов. Нормативные правовые акты об образовании (Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 г. №273-ФЗ, Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы и т.д.) ориентируют образовательную систему на развитие творческой инициативы, самостоятельности и мобильности будущего специалиста. Таким образом, эффективное развитие российского образования в современных условиях, направленное на формирование конкурентоспособного человеческого потенциала, предусматривает подготовку специалистов, обладающих не только теоретическими знаниями, но и готовых к реальной профессиональной деятельности, способных максимально реализовать в практической деятельности профессионально-личностные качества, самостоятельно разрешать возникающие проблемы в нестандартных ситуациях профессиональной деятельности, соответствовать и быстро адаптироваться современным требованиям и запросам рынка труда. В связи с этим федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования ориентированы на формирование профессиональных компетенций выпускников. В то же время анализ текущего положения дел в высшем образовании показывает, что к основным причинам, тормозящим рост конкурентоспособности выпускников вузов, относятся неподготовленность студентов к принятию самостоятельных решений, коммуникативные проблемы, неготовность проявлять творчество и разумную инициативу.

В этих условиях возникает объективная необходимость поиска новых путей повышения качества подготовки специалистов, способных вести конкурентную борьбу на рынке труда. Успешное выполнение поставленной задачи требует пересмотра образовательных приоритетов, создание особых условий организации учебно-воспитательного процесса, способствующих развитию лидерских качеств, необходимых современному специалисту, использование инновационных педагогических технологий, обладающих широкими возможностями в реализации педагогических целей. Анализ научных исследований современных ученых (Е.А. Алисов, Н.Ю. Барина, Н.В. Белоусова, А. А. Карачев, Е.А.Пеньковских, Е.С. Полат, В.В. Юдин и другие ученые), практический опыт работы в вузе позволяют сделать вывод о том, что одной из перспективных педагогических технологий обучения в условиях компетентностно-ориентированного образования является проектная технология. Основные преимущества использования проектной технологии заключаются в возможности интеграции знаний разных учебных дисциплин и комплексного применения их в будущей профессиональной деятельности, кроме того, такая технология позволяет отойти от традиционного узкоспециализированного подхода к подаче содержания материала в различных дисциплинах.

С технологией реализации проекта тесно связано социальное проектирование (О.Е. Бочаров, Е.Р. Никонова, А.А. Семенов, Т.Л. Стенина и др.), основой которого является социальный проект. В учебном процессе высшей образовательной организации широко используются социально-педагогические профессионально-ориентированные проекты.

Социально-значимая проектная деятельность студентов юридических вузов, прежде всего, реализуется через волонтерские студенческие проекты, в основе которых лежат основы профессионального становления личности будущего юриста. Под студенческими волонтерскими проектами понимаем комплекс взаимосвязанных добровольных мероприятий, направленных на личностное и профессиональное развитие будущего специалиста посредством оказания безвозмездной помощи заинтересованным субъектам, предоставляющих "возможность получить всестороннее удовлетворение личных, социальных и профессиональных потребностей" [12, С. 13-14].

Существует значительное количество исследований, посвященных студенческим добровольческим инициативам. Так, некоторые ученые рассматривают волонтерство как "добровольную деятельность студентов в общественно полезных целях" [9, С. 3] (Л.П. Конвисарева, С.В. Тетерский, А.В. Хухлин и др.), другие ученые участие студентов в студенческом волонтерском движении связывают с профессиональной направленностью, как некую "степень" подготовки к будущей профессиональной деятельности (Э.Д. Ахматгалеев, В.Р. Каримов, Е.Ю. Никитина и др.). Ряд исследователей (А.В. Волохов, М.А. Галагузова, С.С. Гиль и др.) утверждают, что студенческие инициативы выступают сущностной характеристикой индивида и являются "необходимым компонентом в достижении целей социокультурной адаптации и самореализации молодежи" [6]. Эти работы

способствуют накоплению и систематизации знаний, а также обобщению эффективного педагогического опыта в исследуемом аспекте.

Необходимо отметить, что результативность реализации студентами вузов волонтерских проектов во многом зависит от продуктивного взаимодействия всех субъектов учебного процесса, которое воплощено в педагогическом сопровождении данного процесса. В настоящее время существуют разнообразные точки зрения ученых (Т.В. Анохина, О.С. Газман, Э.Ф. Зеер, С.Д. Поляков, А.С. Якиманская, Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева и др.) относительно сути педагогического сопровождения и этапов его осуществления, анализ которых позволил свести воедино различные точки зрения ученых к данному понятию и определить педагогическое сопровождение как систему педагогической деятельности, направленной на профессионально-личностное развитие и самореализацию субъектов образовательной деятельности, включающей в себя последовательные управленческие процедуры по координации действий всех участников образовательного процесса, влияющие на процесс мотивации субъектов. При этом важнейшим положением педагогического сопровождения процесса реализации студентами волонтерских проектов выступает "приоритет опоры на внутренний потенциал субъекта, следовательно, на его право самостоятельно совершать выбор и нести за него ответственность" [7].

Педагогическое сопровождение процесса волонтерской деятельности студентов требует осмысления его с разных позиций, прежде всего, с точки зрения теоретико-методологического обоснования системы подготовки студентов к реализации волонтерских проектов. С целью определения методологической основы исследования проблемы педагогического сопровождения студенческого волонтерского движения мы проанализировали уровни методологии и их специфику. Общенаучный уровень, исследующий общенаучные концепции, дал возможность рассмотреть названную проблему с точки зрения междисциплинарного подхода, рассматривающего социальный проект на стыке различных дисциплин общенаучного, юридического, гуманитарного циклов. Междисциплинарная интеграция решает задачи "воспитания целостной личности, имеющей взаимосвязанные знания и интеллектуальные умения, формирования у студентов интегрированное профессиональное мышления, обеспечивает более глубокое и целостное восприятие будущей профессиональной деятельности [5, С.16].

Источником междисциплинарной информации при разработке социальных проектов служит комплекс учебных дисциплин, как "Уголовное право", "Уголовный процесс", "Административное право", "Семейное право", "Профессиональная этика", "Конфликтология", "Криминология и профилактика преступлений", "Психология и педагогика профессиональной деятельности", "Юридическая психология" и т.д. Так, в соответствии с требованиями Федерального закона Российской Федерации от 21 ноября 2011 г. № 324-ФЗ "О бесплатной юридической помощи в Российской Федерации" [5] в Юридическом институте Южно-Уральского государственного университета осуществляет свою деятельность юридическая клиника. Основными целями данного проекта являются обучение студентов навыкам практической работы;

оказание бесплатной юридической помощи социально незащищенным гражданам; изучение студентами-юристами проблем, касающихся профессиональной ответственности и этики. Студенты под руководством преподавателей консультирует граждан, обратившихся в общественную приемную клиники, по вопросам гражданского, семейного, жилищного, земельного, трудового, социального права; составляют по просьбе и в интересах обратившихся граждан юридические документы (исковые заявления, жалобы, обращения в органы власти и т. д.) и т.д. Такого рода проекты развивают способности у будущих юристов осуществлять профессиональную деятельность на основе развитого правосознания, правового мышления и правовой культуры, обеспечивать соблюдение законодательства субъектами права; принимать решения и совершать юридические действия в точном соответствии с законом; применять нормативные правовые акты, реализовывать нормы материального и процессуального права в профессиональной деятельности; юридически правильно квалифицировать факты и обстоятельства.

Необходимо отметить, что при реализации такого рода проектов междисциплинарные знания становятся не только результатом, но и методом решения новых междисциплинарных задач, обеспечивая логическую преемственность дисциплин.

Конкретно-научный уровень методологии (праксеологический подход) позволил рассмотреть проблему с точки зрения личностного и профессионального самоопределения, самоорганизации своих действий. Сущность праксеологического подхода (праксеология в переводе с древне-греческого – наука о деятельности) заключается в "органическом соединении теоретического движения мысли и практического действия" [12, С.41], проявляемом "в реальном жизненном процессе в виде нарастающей трудоспособности, созидательной деятельности, активности, трудолюбия, деловитости и рациональной, целенаправленной и целесообразной деятельности" [12, С.41]. Социальные проекты студентов, реализуемые совместно с профессорско-преподавательским составом юридического вуза, обеспечивают знание и практику в единстве, воспитывая у студентов высокую социальную культуру, творчество, свободу мысли, выражения личности. Кроме того, осмысливая педагогическое сопровождение с точки зрения праксеологического подхода, отмечаем его воспитательный аспект. Педагогическое сопровождение процесса реализации студентами волонтерских проектов направлено на становление образованных граждан, соответствующих социально ценным потребностям общества.

Методико-технологический уровень (партисипативный подход) описывает процесс возникновения межличностных отношений, изначально обусловленных содержанием совместной деятельности, а также процедуру взаимодействия субъектов образовательного процесса, находящихся в открытых и равноправных взаимоотношениях, заинтересованных в процессе и конечном результате совместной деятельности. Партисипативный подход к педагогическому сопровождению процесса реализации студентами юридических вузов означает вовлечение студентов в творческих процесс, непосредственное участие и самоорганизация в реализации

социальных проектов; самоуправление в коллективной деятельности и ответственность за принятие решений, взаимопомощь.

Следуя логике Е.Ю. Никитиной [11, С. 27-36], партисипативный подход применительно к педагогическому сопровождению студенческого волонтерского движения должен обеспечить: организационную интеграцию, в рамках которой преподаватель, тесно взаимодействуя со студентами, принимает и реализует конкретные управленческие решения в образовательном процессе; идентификацию ценностных ориентаций будущих специалистов; функциональную и структурную стороны, то есть широкое использование проектной технологии, с одной стороны, с другой – адаптация студентов к инновациям, обеспечивающим гибкость их творческого мышления.

Одним из основных этапов педагогического сопровождения процесса реализации студентами волонтерских проектов является организационно-педагогический этап, включающий в себя создание условий, необходимых и достаточных мер, обеспечивающих успешную реализацию социальных волонтерских проектов. Комплекс организационно-педагогических условий педагогического сопровождения процесса реализации студентами волонтерских проектов рассмотрим на примере реализации студенческих волонтерских проектов правоохранительной направленности.

Создание профессионально-творческой среды для успешной реализации студенческих волонтерских проектов является одним из основных организационно-педагогических условий. Среда в образовательном процессе – это "объективная реальность, которая субъективно воспринимается, переживается, осмысливается и оценивается, избирается и трансформируется каждым участником образовательного процесса, в силу чего выступает и потенциальным содержанием, и потенциальным средством образования и развития личности" [21, С. 5-6]. Педагогическое сопровождение студенческого волонтерского движения в рамках профессионально-творческой среды обеспечивает каждому студенту возможность самоутвердиться в наиболее значимых для него сферах деятельности, в максимальной степени раскрывающих его индивидуальные качества и способности.

Создание профессионально-творческой среды предполагает отбор активных форм и методов взаимодействия преподавателей и студентов, предоставление студенту самостоятельности по поиску знаний, которые впоследствии они смогут применить при решении разнообразных творческих и нестандартных задач и заданий, связанных с будущей профессией.

Например, реализуя студенческие волонтерские социальные проекты "Право о тебе – тебе о праве", "Закон и я", "Подросток: справедливость, порядок, ответственность (ПСПО)", направленные на духовно-нравственное развитие современной молодежи через активную правовую пропаганду, популяризацию правовых знаний, предупреждение преступности среди несовершеннолетних, повышение правовой культуры, студенты активно включаются в творческое взаимодействие, как с преподавателями, так и между собой и учащимися

общеобразовательных организаций. Участники проекта провели статистический анализ состояния преступности и иных правонарушений несовершеннолетних на территории Российской Федерации и г. Челябинска, выявили проблемы подростковой преступности, изучили особенности уголовной, административной и гражданско-правовой ответственности несовершеннолетних. Студенты предложили провести в общеобразовательных организациях деловые игры как формы правового просвещения, обосновали ее возможности: благодаря совместной деятельности устанавливаются более теплые и конструктивные взаимоотношения со школьниками, развиваются способности творчески мыслить и грамотно работать с информацией, появляется возможность быстрого изменения установок и взглядов. Студентами под руководством преподавателей института разработаны сценарии 7 деловых игр и презентации к ним, более 100 задач. Материалы деловых игр распространяются в образовательных учреждениях для использования в практической деятельности органов школьного самоуправления, социальных педагогов, классных руководителей и кураторов, иных заинтересованных лиц. Для студентов участие в проекте – возможность применить полученные знания из области административного, уголовного права, гражданского права, педагогики и психологии на практике.

Социальный проект способствует развитию компетенций юриста, среди которых организационно-управленческие умения, умения ораторского искусства, осуществления правового воспитания и просвещения, профориентационной работы и пр.

Одним из условий успешной реализации студенческих проектов является их организационно-управленческое и правовое сопровождение. По мнению автора, к управлению "следует подходить с позиции определения его целей, факторов, способов контроля за их реализацией. Данный процесс необходимо понимать как целенаправленная совместная деятельность преподавателя и обучаемого, взаимодействие которых принимает форму управления образовательным процессом, направленным на достижение высокого уровня компетентности в ходе мотивационно-целевой, плано-аналитической, организационно-исполнительской, контрольно-регулятивной деятельности, межличностного взаимодействия, в основе которого лежит гуманизация отношений между субъектами, способствующая максимальной самореализации, раскрытию потенциальных возможностей каждого субъекта, переход из системы подчинения в систему сотрудничества" [10, С.56].

Так, организационно-правовой формой реализации проекта "Право о тебе – тебе о праве" (правовое просвещение школьников) является временный творческий коллектив. Временный творческий коллектив (ВТК) – это временное профессиональное объединение специалистов, создаваемое для реализации актуального проекта, оперативного решения задач и проблем в конкретной сфере профессиональной деятельности. Применительно к проекту "Право о тебе – тебе о праве" (правовое просвещение школьников) вузу в состав временного творческого коллектива вошли научный руководитель проекта и студенты Юридического института. Такая форма реализации проекта, как ВТК, позволяет активизировать

деятельность участников по выполнению поставленных задач, привлечь их к совместной работе, мобилизовать творческий потенциал, помочь самореализации личности студента.

Финансирование деятельности ВТК может осуществляться за счет: средств федерального бюджета, выделяемых на финансирование целевых программ; грантов; средств спонсоров, в т.ч. предприятий и организаций, физических лиц; средств, полученных по договорам о выполнении услуг; доходов от оказания платных дополнительных образовательных услуг и пр. Однако для юридических факультетов вузов данный проект не требует серьезных финансовых вложений. Для студентов участие в проекте – это возможность применения полученных знаний из области административного, уголовного права, гражданского права, конституционного права, педагогики и психологии на практике. Кроме этого, такого рода социальные проекты способствуют развитию компетенций юриста, среди которых организационно-управленческие умения, умения ораторского искусства, осуществления правового воспитания и просвещения и пр.

Деятельность временного творческого коллектива организована по двум направлениям: проведение круглых столов со студентами-членами ВТК по подготовке к выступлениям в школах и непосредственное правовое просвещение в общеобразовательных учреждениях города.

Юридические аспекты организации и функционирования ВТК определяются Положением об институте, Уставом ЮУрГУ, действующим законодательством Российской Федерации.

Следующим организационно-педагогическим условием педагогического сопровождения процесса реализации студентами волонтерских проектов является организация партнерского взаимодействия "вуз-работодатель", обеспечивающее профессиональную направленность волонтерских проектов. Партнерское взаимодействие "вуз-работодатель" в правоохранительной сфере предполагает поиск эффективных форм привлечения к участию в учебном процессе организаций-партнеров из числа органов исполнительной власти, выступающих субъектами правоохранительной деятельности, закрепленных в соответствующих документах, с целью повышения их заинтересованности в конечном результате. На актуальность данной проблемы указывают результаты проведенного опроса среди руководителей органов внутренних дел. Респонденты отметили, что спрос на квалифицированные кадры для работы в органах внутренних дел не обеспечивается в полном объеме, а уровень знаний и умений выпускников юридических вузов не соответствуют требованиям, предъявляемым к сотрудникам, особенно в части, тактико-специальной подготовки и оперативно-разыскной деятельности и др. В то же время в основном все респонденты отметили дефицит времени для активного участия в учебном процессе вуза.

В этих условиях необходимо разработать новые формы социального партнерства и новые типы договоров о сотрудничестве, которые бы удовлетворяли взаимные интересы, а именно, содействовали вузам в подготовке специалистов, а

правоохранительным органам – в обеспечении кадровых потребностей, выполнении поставленных задач по обеспечению правопорядка на обслуживаемой территории. К таким формам партнерского взаимодействия в рамках "вуз-работодатель" следует отнести совместные проекты правоохранительной направленности. Так, студенческий правоохранительный отряд из числа студентов Юридического института Южно-Уральского государственного университета направлен на развитие профессиональных компетенций в правоприменительной и правоохранительной деятельности. Так, ежегодно студенты правоохранительного отряда факультета участвуют в полицейской операции "Ночь" с целью предупреждения и пресечения преступлений, которые совершаются на улицах и в общественных местах, а также обеспечения безопасности людей в вечернее и ночное время. Вместе с сотрудниками полиции, общественниками, представителями администрации города, депутатами, судебными приставами, сотрудниками миграционной службы, работниками частных охранных предприятий, журналистами, студенты участвуют в охране общественного порядка. Студенты участвуют в полицейских операциях с целью предупреждения и пресечения преступлений, совершаемых на улицах и в общественных местах, а также обеспечения безопасности людей в вечернее и ночное время. За время их проведения студенты участвуют в составлении процессуальных и служебных документов, задержании находящихся в розыске граждан; выявлении нарушений общественного порядка и правил продажи алкогольной и табачной продукции лицам, не достигшим 18 лет и др. Вместе с сотрудниками полиции, общественниками, представителями администрации города, депутатами, судебными приставами, сотрудниками миграционной службы, работниками частных охранных предприятий, журналистами, студенты участвуют в обеспечении правопорядка, реализации исполнительного производства.

Таким образом, студенческие волонтерские проекты предполагают свободу выбора обучаемыми форм и способов организации волонтерской деятельности, собственное оценочное отношение к проектам. Педагогическое сопровождение социальных проектов ориентировано на повышение результативности этого процесса. Необходимо заметить, что студенческие волонтерские проекты, выходя за рамки учебного процесса, также направлены на получение определенного общественного резонанса, что способствует повышению востребованности выпускников данного вуза.

Одним из обязательных этапов педагогического сопровождения процесса реализации студентами волонтерских проектов является технологический этап. Осознание значимости использования социальных проектов в образовательном процессе приводит к пониманию того, что эффективность использования их зависит от готовности студентов к реализации проектной технологии, с одной стороны, с другой – грамотно организованного диагностического сопровождения, призванного обеспечить субъектов образовательного процесса качественной и оперативной информацией, необходимой для оценки готовности студентов к реализации проектов социальной и профессиональной направленности.

Педагогическая диагностика в качестве информационной основы в системе оценивания и контроля учебного процесса рассматривают в своих исследованиях многие ученые (Н.Г. Буркова, Э.Ф. Зеер, Е.А. Михайлычев, С.Г. Молчанов, Т.И. Шамова, Г.И. Щукина и др.). В своих исследованиях они выделяют основные этапы педагогической диагностики, ее критерии и показатели. По мнению этих исследователей, педагогическая диагностика образовательного процесса организованный целенаправленный непрерывный процесс контроля, оценки и научно обоснованного прогноза изменения системы или её отдельных элементов, отражающих состояние подготовки специалистов, с целью получения оперативных сведений с точки зрения соответствия их поставленным целям, принятия коррекционных мер и управленческих решений.

На примере реализации проектной технологии в юридическом вузе представим разработанные нами этапы педагогической диагностики готовности будущих юристов к воплощению проектов социальных и правоохранительной направленности. На этапе подготовки к педагогической диагностики решались следующие задачи: а) изучение системы подготовки будущих юристов; б) выявление уровней готовности студентов к исследуемому виду деятельности; в); разработка критериально-оценочного аппарата; в) выяснение начального уровня готовности обучаемых.

В педагогической диагностике в качестве ожидаемых результатов выступают федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования и основные образовательный программы. Так, стандарт по направлению подготовки 030900 Юриспруденция (квалификация (степень) "бакалавр") [15] предъявляет требования к обязательному минимуму содержания образовательной программы:

- область профессиональной деятельности бакалавров включает разработку и реализацию правовых норм; обеспечение законности и правопорядка, проведение научных исследований, образование и воспитание;
- объектами профессиональной деятельности бакалавров являются общественные отношения в сфере реализации правовых норм, обеспечения законности и правопорядка.

В соответствии с данными требованиями в стандартах выделены общекультурные и профессиональные компетенции, которыми должен обладать выпускник юридического вуза. При разработке критериально-оценочного аппарата эти компетенции выступили основой для определения состояния и уровня готовности студентов. При этом готовность студента к реализации проектной технологии рассматривается нами с точки зрения когнитивной, операциональной и мотивационной, готовности в единстве. При этом единство представляет собой не простое объединение частей в одно целое, а как комплекс взаимосвязанных, взаимодополняемых и взаимодействующих характеристик будущего специалиста. Критерием оценки когнитивной готовности мы выделили совокупность теоретических правовых и психолого-педагогических знаний, умение решать профессионально-ориентированные задачи. Операциональная готовность оценивается по следующим критериям: умение применять знания и умения в

практической деятельности; коммуникативные способности. Способность к рефлексии, на наш взгляд, может выступить критерием мотивационной готовности. В таблице 1 представлены показатели и диагностические методы исследования готовности студентов к реализации проектной технологии.

Таблица 1

Таблица показателей, характеризующих готовность будущих юристов к реализации проектной технологии

№	Критерии	Показатели	Диагностические методы
1	Совокупность правовых и психолого-педагогических знаний	Объем правовых, специальных и психолого-педагогических знаний для успешной реализации проектной технологии, их системность, гибкость	Оценка ответов на занятиях, комбинированный контроль, анализ самостоятельных работ и т.д.), тестирование, самодиагностика, методика "Диагностика развития уровня усвоения функциональных структур учебной, проектной и исследовательской деятельности" (Э.Ф. Алиева и др.)
2	Умение решать профессионально-ориентированные задачи	Количество и характер вариантов решения задач, поиск оптимальных решений, создание и решение проблемных ситуаций	Оценки экспертов, анализ решения практических задач и т.д.
3	Умение применять знания и умения в практической деятельности	Креативность и импровизация, активность участия в дискуссиях, ролевых играх, активность в проведении правового просвещения в общеобразовательных учреждениях.	Тест креативности Э. Торренса, оценка экспертов, самооценка, отчеты о прохождении учебных практик и их оценка, наблюдение.
4	Коммуникативные способности	Способность ведения дискуссии, спора, поиск и анализ информации, степень языковой толерантности, участие в межгрупповом взаимодействии.	оценка экспертов, Методика диагностики коммуникативной установки В. В. Бойко, анкетирование, наблюдение

5	Способность к рефлексии	Умение проводить самоанализ, способность к самоуправлению, способность к анализу собственного "Я", профессиональная мотивация, степень осознания значимости работы,	Индивидуальные беседы, наблюдения, тест "Профессиональная мотивация" (по Л.А. Верещагиной), "Диагностика уровня готовности к профессиональному педагогическому развитию" по Н.П. Фетискину, Методика "Определение уровня сформированности педагогической рефлексии" по А.В. Карпову.
---	-------------------------	---	--

Следующий этап педагогической диагностики позволил выделить уровни готовности студентов к реализации проектной технологии: низкий, средний, высокий. При этом учитывалось поэтапное продвижение студентов от низкого к среднему, а от него – к высокому. Охарактеризуем каждый из этих уровней.

Низкий уровень готовности будущих юристов к реализации проектной технологии характеризуется несистемными знаниями, неумением формулировать проблему, выбор вариантов решения проблемной ситуации осуществляется интуитивно, испытывает трудности к выражению мыслей, в том числе, своих; не инициативен. Студенты владеют авторитарным стилем общения; нет осознания потребности в дальнейшей работе по профессии, вследствие чего обучаемый безразлично относится к получению теоретических знаний, им характерно искаженное восприятие собственных поступков.

Средний уровень готовности будущих юристов к реализации проектной технологии характеризуется готовностью к решению проблемных ситуаций. Обучаемые легко устанавливают контакт, имеют теоретические знания, необходимые для успешной реализации проектной технологии, однако знания не систематизированы. Профессионально-ориентированные задачи решаются в основном верно, однако не предлагаются еще возможные варианты решения проблем. В способности проводить рефлексии наблюдается односторонняя позиция, поверхностные знания основ вербальной и невербальной коммуникации.

Высокий уровень готовности будущих юристов к реализации проектной технологии характеризуется высокой мотивацией, междисциплинарными знаниями; студенты умеют решать и применять на практике правовые и психолого-педагогические знания, проявляют ярко выраженные способности к рефлексии и идентификации, предвидят и прогнозируют свои результаты; умеют создавать обстановку открытого и равноправного общения.

Проанализировав особенности педагогического сопровождения процесса реализации студентами вузов волонтерских проектов, мы пришли к следующим выводам:

1. Одним из основных задач образовательной политики высших учебных заведений на современном этапе развития России является формирование конкурентоспособного человеческого потенциала, подготовка специалистов, обладающих не только теоретическими знаниями, но и готовые к реальной профессиональной деятельности, способные максимально реализовать в практической деятельности профессионально-личностные качества, самостоятельно разрешать возникающие проблемы в нестандартных ситуациях профессиональной деятельности, способность к самооценке, умения соответствовать и быстро адаптироваться современным требованиям и запросам рынка труда.

2. Одной из перспективных педагогических технологий обучения в условиях компетентностно-ориентированного образования является проектная технология, обеспечивающая создание особых условий организации учебно-воспитательного процесса, способствующих развитию лидерских качеств, необходимых современному специалисту.

3. Студенческие волонтерские проекты рассматриваются как ресурс решения социальных проблем общества, с одной стороны, и как средство формирования профессиональных компетенций и профессионально-личностного развития и самореализации студента, с другой стороны.

4. Результативность реализации студентами вузов волонтерских проектов во многом зависит от продуктивного взаимодействия всех субъектов учебного процесса, которое воплощено в педагогическом сопровождении данного процесса. Педагогическое сопровождение определяем как систему педагогической деятельности, направленной на профессионально-личностное развитие и самореализацию субъектов образовательной деятельности, включающей в себя последовательные управленческие процедуры по координации действий всех участников образовательного процесса, влияющие на процесс мотивации субъектов.

5. В качестве теоретико-методологической основы педагогического сопровождения процесса волонтерской деятельности студентов выступает синтез междисциплинарного, праксеологического, партисипативного подходов, позволивший рассматривать процесс педагогического сопровождения студенческого волонтерского движения на стыке различных дисциплин общенаучного, юридического, гуманитарного циклов; с точки зрения личностного и профессионального самоопределения, самоорганизации своих действий; процесса возникновения межличностных отношений, изначально обусловленных содержанием совместной деятельности субъектов образовательного процесса, находящихся в открытых и равноправных взаимоотношениях, заинтересованных в процессе и конечном результате.

6. Комплекс организационно-педагогических условий педагогического сопровождения процесса реализации студентами волонтерских проектов включает в

себя: создание профессионально-творческой среды для успешной реализации студенческих волонтерских проектов; организационно-управленческое и правовое сопровождение социальных проектов, организация партнерского взаимодействия "вуз-работодатель".

7. Технологический этап (педагогическая диагностика) включает: а) изучение системы подготовки будущих юристов; б) выявление уровней готовности студентов к исследуемому виду деятельности; в); разработка критериально-оценочного аппарата; в) выяснение начального уровня готовности обучаемых.

8. Выявляя организационно-педагогические условия педагогического сопровождения процесса реализации студентами волонтерских проектов, определяя показатели и уровни готовности будущих юристов к реализации проектной технологии, мы не считаем, что они абсолютны: существуют, несомненно, и другие характеристики. Однако раскрытые выше характеристики использовались нами в практической педагогической деятельности и позволили качественно оценить ее результаты.

Библиографический список

1. Алисов, Е.А. Основы педагогического проектирования: учеб.-метод. пособие / Е.А. Алисов. – Курск, 2007.
2. Барина, Н.Ю. Технология проектирования и реализация инновационного образовательного процесса в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.Ю. Барина. – Уфа, 2004. – 24 с.
3. Белоусова, Н.В. Проектная технология как средство реализации новшеств в процессе инновационного развития образовательного учреждения: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.В. Белоусова. – Москва, 2008. – 23 с.
4. Бочаров, О.Е. Социальное проектирование как фактор формирования гражданской позиции студентов: автореф. дис. ... канд. пед. наук / О.Е. Бочаров. – Кострома, 2009. – 23 с.
5. Бреднева, Н.А. Проектная деятельность студентов в условиях междисциплинарной интеграции : дис. ... канд. пед. наук / Н.А. Бреднева. – Москва, 2009. – 238 с.
6. Гиль, С.С. Муниципальная система социально-педагогической поддержки молодежных инициатив: теория и практика: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / С.С. Гиль. – Оренбург, 2001. – 45 с.
7. Зеер, Э.Ф. Психологическое сопровождение профессионального становления предпринимателей по ремесленным видам деятельности: монография / Э.Ф. Зеер, Д.П. Заводчиков, А.М. Павлова. – Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2005. – 170 с.
8. Карачев, А. А. О новых подходах к проектной деятельности школьников в условиях модернизации общего образования/ А.А. Карачев // Электронный журнал «Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2013. – №6 (16). – С. 19-27.
9. Конвисарева, Л.П. Волонтерское движение как фактор развития социальной активности молодежи: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л.П. Конвисарева. – Кострома, 2006. – 24 с.
10. Никитина, Е. Ю. Педагогическое управление профессиональной подготовкой будущих специалистов к работе с несовершеннолетними правонарушителями : монография / Е. Ю. Никитина, З. Р. Танаева. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2010. – 196 с.
11. Никитина, Е. Ю. Теоретико-методологические подходы к проблеме подготовки будущего учителя в области управления дифференциацией образования : монография / Е. Ю. Никитина. – Челябинск : ЧГПУ, 2000. – 205 с.
12. Никитина, Е.Ю. Развитие волонтерской компетенции студентов педагогических вузов: монография / Е.Ю. Никитина, В.Р. Каримов. – М.: АПКИППРО, 2011. – 176 с.
13. Никонова, Е.Р. Социальное проектирование как фактор качественной профессиональной подготовки архитекторов в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.Р. Никонова. – Пенза, 2005. – 24 с.
14. О бесплатной юридической помощи в Российской Федерации : федеральный

закон Российской Федерации от 21 ноября 2011 г. № 324–ФЗ.

15. Об утверждении и введении в действие Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 030900 Юриспруденция (квалификация (степень) "бакалавр") : приказ Минобрнауки РФ от 4 мая 2010 г. № 464.

16. Пеньковских, Е. А. Метод проектов в отечественной и зарубежной педагогической теории и практике (на основе сравнительного анализа): автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е. А. Пеньковских. – Екатеринбург, 2007. – 22 с.

17. Полат, Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е.С. Полат // Иностранные языки в школе– 2000. – № 2, 3.

18. Сафонова, С.В. Педагогическая диагностика качества организации образовательного процесса в вузе : дис. ... канд. пед. наук / С.В. Сафонова. – Москва, 2008. – 257 с.

19. Семенов, А.А. Социально-педагогическое проектирование как технология профессиональной подготовки социальных педагогов в вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.А. Семенов. – Шуя, 2010.

20. Стенина, Т.Л. Педагогические цели социального проектирования как метода обучения / Т.Л. Стенина // Вестник ОГУ. – 2011. – №2 (121). – С. 345-349.

21. Ходякова, Н.В. Ситуационно-средовой подход к проектированию личностно развивающих образовательных систем: автореф. дис. ... докт. пед. наук / Н.В. Ходякова. – Волгоград, 2013. – 22 с.

22. Шамова Т. И. Управление образовательными системами : учебное пособие для студ. высш. заведений / Т. И. Шамова, Т. М. Давыдова, Г. Н. Шибанова ; под ред. Т. И. Шамовой. – М. : Академия, 2008. – 384 с.

23. Юдин, В.В. Технологическое проектирование педагогического процесса: дисс. ... д-ра пед. наук. – Москва, 2009. – 365 с.

24.

Ширькалова Е. В.

Теоретические аспекты проблемы подготовки студентов вузов к осуществлению делового общения

Статья посвящена теоретическим аспектам проблемы подготовки студентов вузов к осуществлению делового общения. Обосновано понятие делового общения, его составляющие, специфика и особенности. Выявлен герменевтический подход как теоретико-методологическая основа подготовки студентов вузов к осуществлению делового общения.

Ключевые слова: деловое общение, студенты вуза, теоретико-методологическая основа, герменевтический подход, деловая переписка.

Человеческое общение – чрезвычайно многогранный процесс, реализующийся в разных сферах и на разных уровнях социальных отношений и изучаемый различными науками: психологией и теоретической лингвистикой, общим языкознанием, социальной психологией, социологией, логикой, философией, педагогикой, а также дополняемый изысканиями в таких областях, как риторика, теория и практика аргументации, административный менеджмент, медиаторинг, социология массовых коммуникаций и др.

Общение представляет собой «сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека» (2, С. 213).

Концептуальные основы разработки проблемы общения связаны с трудами Б.Г. Ананьева, Г.М. Андреевой, М.М. Бахтина, В.М. Бехтерева, А.А. Бодалева, Л.С. Выготского, А.А. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, В.Н. Мясищева, А.В. Петровского, С.Л. Рубинштейна и др., рассматривающих общение как важное условие развития человека, его социализации и индивидуализации.

В общении люди передают друг другу разнообразную информацию, обмениваются мнениями, суждениями, знаниями, убеждениями, идеями, результатами своей деятельности, заявляют о своих потребностях, интересах, целях, усваивают практические умения и навыки, нравственные принципы и правила этикета, обычаи, обряды, традиции, ведут поиск путей и мер преодоления возникающих трудностей и проблем, принимают коллективные решения. Без общения невозможно функционирование человеческого общества как совокупности взаимодействующих и взаимовлияющих друг на друга индивидов, невозможно ведение совместной трудовой деятельности по реализации определенных целей и задач. Общение способствует познанию человеком окружающего мира, взаимопониманию людей, ведет к установлению между ними определенных межличностных и межгрупповых отношений.

В научной литературе выделяют следующие функции общения:

- а) контактная функция – установление контакта как состояния обоюдной готовности к приему и передаче сообщений и поддержанию взаимосвязи;
- б) инструментальная функция, характеризующая общение как социальный механизм управления и передачи информации, необходимой для исполнения действия;
- в) интегративная функция, раскрывающая общение как средство объединения людей;
- г) функция самовыражения или понимания, определяющая общение как форму взаимопонимания психологического контекста;
- д) трансляционная функция, служащая для передачи конкретных способов деятельности, оценок и т.д.;
- е) информативная функция – обмен сообщениями, мнениями, замыслами, решениями;
- ж) эмотивная функция – возбуждение в партнере нужных эмоциональных переживаний, а также изменение с его помощью своих переживаний;
- з) статусопределяющая функция – выполнение ожидаемой от человека роли, демонстрация знания норм социальной среды.

Человеческое общение многопредметно, разнообразно по внутреннему содержанию, информации, которая в межличностных контактах передается от одного живого существа к другому. По содержанию общение может быть представлено как:

- материальное – обмен продуктами и предметами деятельности, которые служат средствами удовлетворения актуальных потребностей субъектов;
- когнитивное – обмен знаниями;
- деятельностное – обмен действиями, операциями, умениями, навыками;
- кондиционное – обмен психическими или физиологическими состояниями с целью оказать влияние друг на друга;
- мотивационное – обмен побуждениями, целями, интересами, мотивами, потребностями (7, С. 212).

Традиционно выделяют формальное (деловое, официальное) и неформальное (светское, быденное, бытовое, аффилиативное) общение. Анализируя научную литературу, мы столкнулись со значительным количеством дефиниций «деловое общение», что указывает на его сложность и многоаспектность (табл. 1.).

Таблица 1.

Определение понятия «деловое общение» в научной литературе

Авторы	Определение
И.В. Алехина В.И. Курбатов Е.В. Руденский Н.В. Самоукина	Стиль общения, для которого характерна ориентация на конструктивное решение проблемы. Оно а) исключает подавление чужой позиции; б) определяет позиции сторон отношением к обсуждаемой проблеме, а не отношением к оппоненту; в) ориентировано на достижение положительного результата.

О.А. Баева	Вид межличностного общения, имеющий целевую направленность на достижение какой-то предметной договоренности.
Г.В. Бороздина	Многоплановый процесс взаимосвязи и взаимодействия равноправных партнеров в ходе их совместной социально значимой деятельности, создающий условия для их паритетного сотрудничества и способствующий реализации цели этой деятельности.
М.В. Дементьева	Сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между равноправными партнерами, порожденный потребностями совместной деятельности и приводящий к выработке конструктивного решения на основе паритетного сотрудничества.
Е.В. Журавлева	Необходимое взаимодействие субъектов, реализуемое в процессе реальной или предполагаемой совместной деятельности и направленное на получение совместного

	результата, продукта этой деятельности.
А.Я. Кибанов Д.К. Захаров В.Г. Коновалов	Процесс взаимосвязи и взаимодействия, в котором происходит обмен деятельностью, информацией и опытом. Отличается постановкой цели и конкретных задач, требующих решения.
В.Н. Лавриненко	Межличностное общение партнеров, обеспечивающее успех какого-то общего дела, создающее условия для сотрудничества людей, чтобы осуществить значимые для них цели.
А.Н. Леонтьев	Представляет собой вариант лично ориентированного вида общения. Нацелено на какую-то совместную деятельность и совпадает с предметно ориентированной деятельностью, т.к. связано с предметным взаимодействием и состоит в согласовании позиций с целью дальнейшей совместной деятельности, в обмене с собеседниками информацией, значимой для деятельности.
А.В. Морозов	Включено как частный момент в какую-либо совместную продуктивную деятельность людей и служит средством повышения качества этой деятельности.
А.К. Семенов Е.Л. Маслова	Отношения, которые возникают в связи с совместной работой людей или по ее поводу.
В.И. Шуванов	Уровень общения, характеризующийся тем, что партнеры объединены общим делом, общей заботой, совместной трудовой деятельностью. Общаясь на деловом уровне, люди выносят из контактов не только определенные результаты совместного труда, но и чувство доверия, теплоты, симпатии.

Основываясь на приведенных выше определениях, мы выделили основные признаки, характеризующие процесс делового общения:

- а) деловое общение является видом межличностного общения, в котором партнер всегда выступает как личность, значимая для субъекта;
- б) определяющим содержанием делового общения является социально значимая деятельность;
- в) деловое общение основано на принципах продуктивности и паритетности.

Таким образом, анализ научной литературы позволил нам под деловым общением понимать сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между равноправными партнерами в ходе их социально-значимой деятельности, способствующий реализации целей этой деятельности и создающий условия для их паритетного сотрудничества.

Специфика делового общения заключается в том, что столкновение, взаимодействие экономических интересов и социальное регулирование осуществляются в правовых рамках. Чаще всего люди вступают в деловые отношения, чтобы юридически оформить взаимодействия в той или иной сфере. Другой специфической особенностью делового общения является его регламентированность, т.е. подчиненность установленным правилам и ограничениям, которые определяются типом делового общения, его формой, степенью официальности, целями и задачами, национальными культурными традициями, общественными нормами поведения. Они фиксируются в виде делового или дипломатического протокола и существуют в виде общепринятых норм социального поведения, этикетных требований, ограничений временных рамок общения (1,4,9,17 и др.).

Являясь самым массовым видом социального общения, деловое общение способствует установлению и развитию отношений сотрудничества и партнерства и предполагает такие способы достижения общих целей, которые не только не исключают, но наоборот, предполагают также и достижение лично значимых целей, удовлетворение личных интересов. В целом, деловое общение отличается от неформального тем, что в его процессе ставятся цель и конкретные задачи, которые требуют своего решения (11).

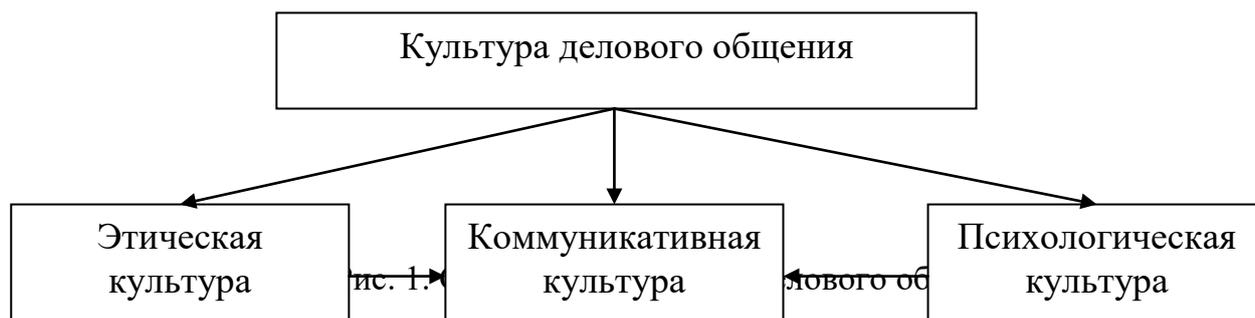
В структуре делового общения выделяют три взаимосвязанных стороны: коммуникативную, интерактивную и перцептивную. Коммуникативная сторона делового общения состоит во взаимном обмене информацией, значимой для партнеров по общению. Для того чтобы стать значимой, информация должна быть не просто принята, но и понята и осмыслена. Интерактивная сторона делового общения заключается в организации взаимодействия между общающимися, т.е. обмене не только знаниями и идеями, но и действиями. Деловое общение проявляется как межличностное взаимодействие, как совокупность связей и взаимовлияний, складывающихся благодаря совместной социально-значимой деятельности партнеров. Перцептивная сторона означает процесс восприятия друг друга

партнерами по деловому общению, в ходе которого формируется представление об их намерениях, мыслях, способностях, установках, культуре (9,12,14,16,21 и др.).

Деловое общение делится на прямое (непосредственный контакт), когда взаимодействие субъектов делового общения осуществляется лицом к лицу, и косвенное (опосредованный контакт), когда между партнерами существует пространственно-временная дистанция. Прямое деловое общение обладает большей результативностью, силой эмоционального воздействия и внушения, чем косвенное. В нем непосредственно действуют социально-психологические механизмы, а также устанавливается обратная связь между участниками делового общения. При опосредованном общении, например, при деловой переписке, постоянная обратная связь отсутствует, однако оно дает возможность общаться на расстоянии (19,20,24 и др.).

В процессе общения обмен информацией между его участниками осуществляется как на вербальном, так и невербальном уровне. Вербальное деловое общение осуществляется с помощью слов, а в невербальном средствами передачи информации являются невербальные знаки: позы, жесты, мимика, интонации, взгляды, территориальное расположение и пр. Между ними существует своеобразное разделение функций: по словесному каналу происходит непосредственная передача информации, а по невербальному передается отношение к партнеру по деловому общению.

Одним из факторов, обеспечивающих эффективность делового взаимодействия, является культура делового общения. В современной научной литературе существует несколько точек зрения относительно ее содержания и структуры. Одни исследователи (18 и др.) отождествляют понятия «культура делового общения» и «культура речевого общения», акцентируя внимание на развитии у студентов культуры речевой деятельности в ситуациях делового взаимодействия. Другие исследователи (25 и др.) помимо речевой культуры выделяют в структуре культуры делового общения также и психологическую культуру. Представители третьего направления (3,8,17 и др.) считают, что культура делового общения определяется как психологическими, так и этическими отношениями, складывающимися в процессе делового взаимодействия. Мы же разделяем точку зрения О.А. Баевой, Д.К. Захарова, А.Я. Кибанова и др., согласно которой культура делового общения представляет собой единство коммуникативной, этической и психологической культуры (рис. 1).



Коммуникативная культура представляет собой «знания, умения, навыки в области организации взаимодействия людей и собственно взаимодействия в деловой сфере, позволяющие устанавливать психологический контакт с деловыми партнерами, добиваться точного восприятия и понимания в процессе общения, прогнозировать поведение деловых партнеров, направлять поведение деловых партнеров к желаемому результату» (12, С. 114).

Уровень коммуникативной культуры определяется наличием у субъекта общения следующих личностных качеств:

- эмпатия – умение видеть мир глазами других, понимать его так же, как они;
- доброжелательность – уважение, симпатия, умение понимать людей, не одобряя их поступки, готовность поддерживать других;
- аутентичность – способность быть самим собой в контактах с другими людьми;
- конкретность – умение говорить о своих конкретных переживаниях, мнениях, действиях, готовность отвечать однозначно на вопросы;
- инициативность – способность «идти вперед», устанавливать контакты, готовность браться за какие-то дела в ситуации, требующей активного вмешательства, а не просто ждать, когда другие начнут что-то делать;
- непосредственность – умение говорить и действовать напрямую;
- открытость – готовность открывать другим свой внутренний мир и твердая убежденность в том, что это способствует установлению здоровых и прочных отношений с окружающими, искренность;
- принятие чувства – умение выражать свои чувства и готовность принимать эмоциональную экспрессию со стороны других;
- самопознание – исследовательское отношение к собственной жизни и поведению, готовность принимать от людей любую информацию о том, как они воспринимают тебя, но при этом быть автором самооценки (19, С. 115-116).

Этическая составляющая культуры делового общения представляет собой «совокупность нравственных норм, правил и представлений, регулирующих поведение и отношения людей в процессе их производственной деятельности» (21, С. 197) и основывается на таких правилах и нормах поведения партнеров, которые, в конечном счете, способствуют развитию сотрудничества, т.е. укрепляют сущностную основу делового общения. Смысл этих правил и норм заключается в укреплении взаимного доверия, информировании делового партнера о своих намерениях и действиях, исключении обмана и дезориентации партнера.

Надстроечными, производными от таких моральных качеств личности, как совесть, долг, честь, достоинство, благородство являются нравственные требования – вежливость, предупредительность, корректность, тактичность, скромность, точность. Они больше относятся к общению, человеческим нравам, светскому и деловому этикету. Деловой этикет является важнейшей стороной морали профессионального поведения делового человека. Следование ему, как справедливо замечают Т.И. Холопова и М.М. Лебедева, свидетельствует о деловой культуре специалиста, а значит и о том, способен ли он вести дела на высоком профессиональном уровне (18).

Психологическая составляющая культуры делового общения включает психологические элементы процесса общения (потребности, мотивы, восприятие, понимание, взаимодействие и др.) и психологические качества субъектов общения (способности, интеллект, волю, эмоции, чувства, темперамент и т.д.). Проявления психологических свойств в процессе делового общения и взаимодействия личностей в конкретных ситуациях неоднозначны и зависят от многих факторов, имеющих как природное, так и социально-культурное происхождение.

Решение коммуникативных задач в ситуациях делового общения может осуществляться как на родном, так и на иностранном языке. Поясним, что иностранным считается язык, который не является для человека родным и который усвоен не стихийно, а сознательно в ходе институализированного обучения (в школе, вузе и т.д.). Это язык, за которым для овладевающего им человека стоит определенная (обычно «неблизкая») социальная, познавательная, культурная действительность. В связи с этим в деловом общении прослеживаются следующие взаимодействия:

- языка, отражающего культуру народа и выступающего как определенная форма культурного поведения;
- культуры, передающей своеобразие общественно-исторических условий и специфику культурной жизни;
- субъекта, носителя языка и культуры (11,16, 17 и др.).

Язык или языковая система – это способ мышления и обработки информации, средство познания, общения, существования, формирования и выражения мысли. В языковую систему относят лексические, грамматические и фонетические средства. Язык является самым совершенным и собственно человеческим, социальным средством общения и информирования в специфическом социальном контексте.

Язык не существует вне культуры, т.е. вне социально унаследованной совокупности практических правил, норм, навыков и идей, характеризующих образ жизни людей. Он является символом культуры и персональной идентификации (К. Кербрат-Орексо, А. Мартине, С. Маура, Э. Сепир, Н. Флойда и др.). Индивидуальное видение мира определяется социализацией индивида в обществе – процессом его превращения в человека данной культурно-исторической общности путем присвоения им культуры. Изучение иностранного языка дает возможность вторичной социализации, т.е. познания и принятия другой культуры.

На современном этапе образование, развиваясь в контексте диалога культур, ставит одной из своих целей подготовку «человека культуры», способного и готового к общению и сотрудничеству с представителями разных национальностей, рас, вероисповеданий и культур, мирному плодотворному сосуществованию в обществе культурного и национального плюрализма, основанном на гуманистических демократических ценностях. Направленность на решение задач по интеграции культуры в содержание обучения означает, что обучаемый в своем мышлении должен соединить различные, не сводимые друг к другу культуры, формы деятельности, ценностные и смысловые ориентиры.

Обращение к исследованиям роли и значения культуры в развитии личности в работах М.М. Бахтина, В.Л. Бенина, В.С. Библера, Л.Н. Когана, Д.С. Лихачева, Э.В. Соколова и др., языка как феномена культуры в работах Р.А. Будагова, В. Гумбольдта, Д.С. Лихачева, Э. Сэпира и др. позволяет уяснить, что естественный язык является важнейшей знаковой системой, образующей семиотическое поле культуры.

Анализ философских воззрений на феномен культуры позволяет утверждать, что культура представлена внешней формой своего существования – предметной действительностью, создаваемой людьми и отражающей способ связи между ними, и внутренней формой – развитием самого человека, его сущностных сил. Культура, являясь сложодинамической и полифункциональной многоуровневой системой, рассматривается в настоящее время в трех направлениях: а) как совокупность материальных и духовных ценностей (А.И. Арнольдов, И.И. Громов, Ю.И. Ефимов, В.А. Малахов, В.П. Тугаринов, Н.З. Чавчавадзе и др.); б) как специфический способ человеческой деятельности (В.Е. Давидович, Ю.А. Жданов, М.С. Каган, Э.С. Маркарян, О.В. Ханова и др.); в) как процесс творческой самореализации сущностных сил личности (В.С. Библер, И.А. Ильева, Л.Н. Коган, В.М. Межуев, Э.В. Соколов и др.). Обучаемый как отдельная личность выступает объектом культурного воздействия, ее носителем и выразителем, субъектом культурного творчества. Культура отдельной личности складывается из знаний, взглядов, убеждений, умений и навыков, которые проявляются во всех формах жизнедеятельности человека. Именно в культуре аккумулируются социокультурный, интеллектуальный, нравственный потенциал студентов (21).

Анализ научной литературы, обобщение педагогического опыта, собственная деятельность позволили солидаризироваться с мнением Е.Ю.Никитиной и М.В. Смирновой, которые под культурой делового общения понимают совокупность знаний, умений и навыков в области организации взаимодействия людей и собственно взаимодействия в деловой сфере, добиваться точного восприятия и понимания в процессе общения, прогнозировать и направлять их поведение к желаемому результату (26,27).

В основе культуры делового общения лежат общепринятые нравственные требования к общению, неразрывно связанные с признанием неповторимости, ценности каждой личности: вежливость, корректность, тактичность, скромность, точность, предупредительность.

Деловое общение характеризуется набором типичных ситуаций, которые мы, вслед за Н.Е. Березиной и др., делим на ситуации устно-речевого и письменноречевого общения. К ситуациям устно-речевого общения относятся телефонный разговор, знакомство с деловыми партнерами, обсуждение договоров, заключение контрактов, сообщение инструкций или распоряжений и т.д. К ситуациям письменноречевого взаимодействия можно отнести ведение деловой переписки, составление отчетов, оформление юридических документов, контрактов и т.д.

В рамках вышеназванных ситуаций совершается коммуникативный акт общения, продуктом которого является речевой текст диалогического или монологического характера. Жанровые характеристики этих текстов обуславливаются коммуникативными намерениями говорящего или пишущего и условиями осуществления определенной ситуации профессионально ориентированного общения.

Переписка как форма письменного делового общения делится на собственно деловую и частно-официальную. Деловая переписка осуществляется между юридическими лицами (предприятиями, организациями, учреждениями, фирмами и т.д.). В частно-официальной переписке одним из участников обязательно является частное лицо, а другим – юридическое лицо .

Деловая переписка представляет собой письменный диалог юридических лиц (контрагентов), с помощью которого решаются важнейшие вопросы экономико-правовой деятельности организаций. Одним из преимуществ решения важных вопросов с помощью деловой переписки является то, что аутентичные, юридически безупречные доказательства остаются как в архиве составителя письменного сообщения, так и адресата и, при необходимости, могут служить свидетельством в судопроизводстве (15).

Деловая переписка осуществляется посредством деловой корреспонденции: различных видов писем и сообщений (факсимильных, электронных, телеграфных, телексных и др.). Широкое распространение средств телекоммуникационной связи, а именно факсимильной связи и электронной почты, значительно ускорило процесс передачи и обработки информации. Тем не менее, многие авторы отмечают, что, несмотря на это, деловое письмо остается одним из главных средств письменного делового общения и продолжает выполнять важнейшие функции официальной передачи информации вне зависимости от способа передачи – факсимильное, электронное или обычное почтовое отправление.

Современное деловое письмо рассматривается как полифункциональное явление. Так, М.И. Басаков выделяет следующие функции делового письма:

- а) информационную (фиксирует явления практической и мыслительной деятельности людей);
- б) организационную (обеспечивает воздействие на людей в целях организации и координации их деятельности);
- в) коммуникативную (обеспечивает внешние связи организаций);
- г) юридическую (служит доказательством при рассмотрении спорных вопросов);
- д) воспитательную (требует повышенного уровня образовательной подготовки, дисциплинирует составителя, воспитывает эстетический вкус) .

Использование деловых писем для решения различных оперативных вопросов обусловило их большое разнообразие. Контент-анализ научной литературы показал, что не существует единой классификации деловых писем, в то же время рассмотрение различных подходов к разделению деловых писем на группы является основанием для их систематизации. Приведем некоторые группы деловых писем, выделенные по разным классификационным признакам.

- 1) По тематическому признаку :
 - деловые письма (деловая переписка), оформляющие экономические, правовые, финансовые и прочие формы деятельности предприятия,
 - коммерческие письма (коммерческая корреспонденция), составляемые при заключении и выполнении коммерческой сделки (письмо-запрос, оферта, письмо-рекламация и ответы на них).
- 2) По функциональному признаку :
 - письма, требующие ответа, или инициативные письма (письмо-запрос, письмо-предложение, письмо-рекламация, письмо-просьба, письмо-обращение и др.),
 - письма, не требующие ответа (письмо-подтверждение, письмо-напоминание, письмо-предупреждение, письмо-извещение, письмо-заявление, сопроводительное письмо и др.).
- 3) По признаку адресата :
 - обычные (коллективные) письма, составляемые от ряда лиц и направляемые в один адрес,
 - циркулярные письма, направляемые из одного источника в несколько адресов (как правило, подчиненных инстанций или организаций).
- 4) По форме отправления:
 - традиционное почтовое отправление,
 - электронная деловая корреспонденция,
 - факсимильные отправления.
- 5) По структурному признаку :
 - регламентированные (стандартные) письма, составляемые по определенному образцу и решающие типичные вопросы регулярных экономико-правовых ситуаций, которые реализуются в виде стандартных синтаксических конструкций,
 - нерегламентированные (нестандартные) письма представляющие собой менее стандартизированный авторский текст, реализующийся в виде формально-логического изложения или этикетного текста.
- 6) По композиционным особенностям:
 - одноаспектные письма, рассматривающие один вопрос или проблему,
 - многоаспектные письма, содержащие одновременно несколько однотипных или разнотипных аспектов, формируемых речевым действием (просьбой, сообщением, предупреждением, приглашением и т.д.).
- 7) По аспектам содержания :
 - письмо, содержащее напоминание – письмо-напоминание;
 - письмо, выражающее гарантию – гарантийное письмо;
 - письмо, указывающее на достигнутую степень согласия, свершившийся факт – письмо-подтверждение;
 - письмо, информирующее о намечаемых или уже проведенных мероприятиях – информационное письмо;

- письмо, указывающее на факт отправки прилагаемых к письму документов – сопроводительное письмо;
- письмо, предупреждающее о возможных ответных шагах – письмо-предупреждение и т.д.

Как отмечают А.М. Басаков, П.В. Веселов, Ю.М. Демин и др., на язык и стиль деловой переписки распространяются законы официально-делового стиля речи, в котором выработаны особые языковые средства и способы выражения содержания, обеспечивающие фиксацию информации наиболее эффективным образом. Официально-деловой стиль выражается в соблюдении при подготовке текста делового письма следующих принципов:

- подчеркнутая официальность и деловитость, выражающая в соблюдении стандартных правил оформления;
- адресность, подразумевающая наличие составителя или отправителя (адресанта) и получателя (адресата);
- тематическая ограниченность деловых писем, освещающих, как правило, один или два вопроса;
- достоверность и объективность содержания;
- полнота информации;
- лексическое и композиционное единообразие содержания;
- нейтральность тона изложения;
- точность и внятность изложения, исключаящие разночтение и двойное истолкование содержания;
- лаконичность, предполагающая краткость и ясность используемых формулировок;
- отсутствие рассуждений и повествований;
- устойчивая повторяемость словарных величин в сочетании с ограниченностью их использования;
- использование средств логической, а не эмоционально-экспрессивной оценки ситуаций и фактов (12,18,21,22,26 и др.).

Язык делового письма отличается нейтральностью тона и неличным характером изложения, унификацией, типизацией речевых средств и стандартизацией терминов, сужением диапазона используемых речевых средств, высокой степенью повторяемости (частотности) отдельных языковых форм на определенных участках текстов, своеобразной модальностью (3). Стандартизация и унификация (приведение языковых и текстовых средств всех уровней к единому образцу) облегчают как процесс составления письма, так и его восприятия. Унификация выражается в правилах рубрикации, абзацного членения, расположении на бланке текстового материала, использовании определенного шрифта и т.д. Стандартизация проявляется в использовании трафаретных текстов и клишированных фраз, широкое употребление которых является следствием четкой регламентированности письменного делового общения и тематической ограниченности текстов деловых писем.

Унификация языка и стиля документов оправдана с различных точек зрения: экономической (сокращаются трудозатраты на процесс составления документов), правовой (т.к. адресат письма – всегда лицо юридическое), психологической (облегчается процесс восприятия документа), культуроведческой (повышается уровень культуры деловой переписки), лингвистической (реализуется задача нормализации языка и стиля). Результат процесса унификации деловой переписки выражается в архитектонике делового письма, которая представляет собой совокупность следующих реквизитов: логотип или эмблема товарного знака юридического лица; полное или сокращенное наименование адресанта; его почтовый адрес; номера телефонов, факсов, телекса; электронный адрес; адресат (наименование организации, структурной части организации, должности, фамилии лица); дата; различные ссылки; заголовок к тексту; текст; подпись; указания на приложения; отметка о направлении копий (2,7,9,23,25 и др.).

Как известно, в письменном деловом общении диапазон используемых невербальных средств значительно сужен. Тем не менее, не следует недооценивать их роль в деловой переписке. Документ должен соответствовать принципам технической эстетики, т.к. адресат видит не только текст, но и конверт, марку, расположение и выделения текста, тип используемой бумаги, шрифт, качество печати и т.д. Все это создает впечатление от письма, либо усиливая словесное содержание, либо ослабляя его (7 и др.).

С точки зрения стилистики, деловое письмо является особым жанром официально-делового стиля и понимается как конкретный вид текстов, обладающих как специфическими (отличающими данный жанр от других), так и общими чертами, обусловленными принадлежностью жанровых групп к одному функциональному стилю (14). Жанр делового письма отличается следующими основными характеристиками: а) каждое письмо имеет свой стилистический шаблон, который проявляется в формуляре (в составе реквизитов) и характеризуется определенными языковыми чертами; б) сопоставление группы сходных текстов обнаруживает степень устойчивости стилистических приемов жанра; в) формуляр обеспечивает коммуникативные свойства писем, которые проявляются в соотношении оформляющей и текстовой части письма; г) оформляющая часть дает сведения о юридических лицах, вступивших в определенные отношения; д) текстовая часть дает сведения о поводе составления письма, в ней заключена идея, предлагается действие, которое должно быть совершено.

В исследованиях И.В. Драбкиной, С.Ю. Федюрко и др. обозначены следующие характерные черты делового письма:

1. Деловое письмо представляет собой пограничное явление между документом и частным письмом. С документами его роднит то, что деловое письмо составляется по определенной форме, большую роль играет графическое оформление и совокупность реквизитов; содержание делового письма в подавляющем большинстве случаев включает в себя данные об обстоятельствах, имеющих юридическое значение. С частной перепиской его объединяет то обстоятельство что,

будучи направленным на конкретного адресата и отображая конкретную ситуацию, деловое письмо характеризуется более гибкими возможностями для реализации коммуникативного намерения, чем прочие жанры письменного делового общения (приказ, повестка, извещение, справка).

2. Правовая значимость деловых писем, исключая двусмысленность и разночтения, ведет к единообразному выражению типовых ситуаций и как следствие высокому проценту устойчивых языковых формул-клише.

3. Объективность изложения обусловлена тем, что деловое письмо отражает коллективную волю юридического лица (субъективные моменты сведены к минимуму).

4. Большое влияние на средства выражения коммуникативного намерения и построения текста оказывает жанровая специфика.

5. В письме отражается та или иная производственная ситуация.

С учетом функциональной принадлежности, лингвистической и экстралингвистической специфики, мы, вслед за С.Ю. Федюрко и др., под деловым письмом понимаем «обобщенное название деловых текстов, имеющих правовую значимость, отражающих определенную производственную ситуацию и отличающихся единством темы, особым графическим оформлением и композиционным построением, временной и пространственной точностью, документальностью и конкретностью, использованием средств речевого этикета для обеспечения адекватности восприятия содержания адресатом».

Стандартные аспекты делового письма используются в тексте исходя из практической необходимости, определенной речевой ситуацией, включающей коммуникативные роли, фактор цели, фактор адресата. Фактор цели является наиболее значимым, поскольку ясно осознанная и хорошо сформулированная цель – основа коммуникативного успеха. Она определяет тематический и функциональный тип, композицию и тональность письма. Речевые цели связаны с необходимостью а) привлечь внимание к проблеме, информировать адресата; б) побудить к действию – решить проблему, склонить к участию в чем-либо, заставить совершить необходимое действие; в) документировать, придать юридический статус какому-то событию; г) поддержать и упрочить деловые отношения.

Мы разделяем точку зрения М.В. Колтуновой о том, что фактор адресата влияет на выбор этикетных фраз, состав и оформление реквизитов, иногда даже на лексический состав текста письма и его объем. Письмо хорошо знакомому адресату, постоянному деловому партнеру будет более лаконичным, что объясняется общим знанием реалий. И напротив, чем менее знаком адресат, тем полнее должна быть информация, содержащаяся в письме. Однако, в речевой ситуации иноязычной деловой переписки основной особенностью адресата, по нашему убеждению, является его принадлежность к иной культуре, отличной от культуры составителя письма, что требует от адресанта делового письма толерантности, соблюдения этических норм и уважения к культуре партнера по переписке.

Умение соблюдать этические нормы в деловой переписке выражается во владении этикетной культурой, проявлением которой являются такие качества, как вежливость, внимательность, тактичность, доброжелательность, выдержанность, выражаемые через конкретные речевые действия. К этикетным формам общения относятся речевые формулы приветствия, прощания, извинения, просьбы, благодарности, согласия/несогласия и др. Цель их использования состоит в том, чтобы партнер по переписке мог правильно идентифицировать выражение через письменную речь тех или иных чувств адресанта. Соблюдение этики в данном случае происходит в виде адекватной речевой ответной реакции (21).

Помимо перечисленных характеристик, речевая ситуация деловой переписки включает достаточно много объективных и субъективных характеристик: заинтересованность в партнере, степень удаленности корреспондента, личные качества адресанта и др. (25).

Обобщая вышесказанное, можно графически представить речевую ситуацию деловой переписки следующим образом:



Рис. 2. Схема речевой ситуации деловой переписки

Решение данной проблемы невозможно без адекватного теоретико-методологического подхода, отражающего текущие изменения в социально-экономической, образовательной и научной сферах. В качестве основной стратегии исследования избран герменевтический подход.

Герменевтика – это учение о принципах интерпретации, толкования и понимания текстов, которое сейчас интенсивно развивается на основе идей, высказанных в разное время такими выдающимися учеными, как Х.-Г. Гадамер, В.

Гумбольдт, В. Дильтей, А. Лоренцер, П. Рикёр, Ю. Хабермас, М. Хайдеггер, Ф. Шлейермахер, К. Ясперс и др.

Герменевтика (от греч. *hermeneuo* – разъясняю, толкую) зародилась еще в античности и рассматривалась, с одной стороны, как искусство изложения, систематическое учение об истолковании философских сочинений, юридических документов и произведений искусства, любая смылосозидательная деятельность человека, а с другой – как практика, дающая человеку понимание явлений природы и общества. В средние века герменевтика приобрела вид экзегезы (от греч. *exegeotai* – истолковываю) – толкования Священного Писания для нахождения подлинного смысла Библии и способа правильной передачи его массам верующих. В эпоху Возрождения герменевтика стала восприниматься как искусство перевода античных текстов на живой национальный язык, приобретая все более светский характер. В результате естественнонаучной революции XVII века, изменившей понимание интерпретации, герменевтика поспособствовала определению пути построения объектов естественных наук, задала им объяснительную схему и подход к определению статуса природных объектов (3,16).

Дальнейшее развитие герменевтики, как теория интерпретации, получила в начале XIX века, в работах немецкого философа, теолога и филолога Ф. Шлейермахера, который понимал интерпретацию как искусство понимания чужой речи с целью правильного сообщения другим отраженного в мыслях интерпретатора содержания. Предметом герменевтики являлись тексты, прежде всего литературные, отделенные от интерпретатора культурной, языковой, исторической и временной дистанцией.

Позже герменевтическая проблематика обрела гораздо более широкий смысл и перестала сводиться к пониманию текстов. В работах В. Дильтея, М. Хайдеггера и др. герменевтика определяется как понимание исторической духовной жизни и культуры. Цель герменевтики – не просто адекватно понять произведение (т.е. в соответствии с тем смыслом, какой вложил в него автор), а понять произведение лучше, чем сам автор, поскольку интерпретатору доступно более обширное целое, чем целое произведения: целостность творчества автора, целостность литературного жанра и стиля, наконец, целостность культурной эпохи, в которую творил автор (17).

Современная философская герменевтика, основателем которой считается Х.-Г. Гадамер, рассматривается, с одной стороны, как искусство и теория истолкования, имеющие целью выявить смысл текста, исходя из его объективных и субъективных оснований, а с другой – как собирательное имя для обозначения подходов, ориентированных на имманентное понимание текста в отличие от его историко-генетического объяснения.

С помощью герменевтического подхода мы имеем возможность решать следующие задачи:

- а) креативную – разработать субъект-объект-субъектную технологию «вступления в беседу» с деловой корреспонденцией, т.е. осуществление

транзакции, установление в процессе делового общения заочной (виртуальной) смыслокоммуникации;

- б) дидактическую – спрогнозировать результат межличностного учебного взаимодействия, показать причастность обучаемых к конвенционально «открытому» смыслу бытия природы, человека, общества;
- в) технологическую – организовать творческое, репродуктивное, нормативное понимание делового общения с опорой на знания, умения и навыки, трансформируемые из разных учебных дисциплин (22).

Как известно, в человеческой деятельности очень заметную роль играет и понимание, и производство текстов, подлежащих чьему-то пониманию. Именно в тексте, а не в языковой системе опредмечена человеческая субъективность. По мнению Г.И. Богина, при широкой трактовке понятие «текст» выступает как общее название для продукта человеческой целенаправленной деятельности, т.е. как материальный предмет, в генезисе которого принимала участие человеческая субъективность, при узкой трактовке текст выступает как произведение речи (25).

Филологическая герменевтика изучает вербальный текст и как произведение речи, и как «опредмеченную субъективность». Ее задача – помочь коммуникации в различных герменевтических ситуациях при восприятии речевых и других произведений культурной и коммуникативной деятельности, преодолеть межличностное непонимание. Солидаризируясь с мнением Ф. Шлейермахера, мы отмечаем двоякую природу делового общения: с одной стороны, она является частью общей системы делового языка, с другой – продуктом творчества конкретного адресанта. Поэтому перед будущими специалистами стоит задача толкования текста деловой корреспонденции в двух направлениях: грамматическом и психологическом. Грамматическое толкование анализирует текст деловой корреспонденции как часть определенной языковой системы, психологическое, в свою очередь, анализирует индивидуальный стиль (комбинацию выражений, не заданных лексической системой) с целью обнаружения стоящей за ним уникальной субъективности (16).

Понимание необходимости делового общения основывается на вторичном отражении действительности, познании посредством интуиции – непосредственного знания, получаемого путем простого созерцания, в противовес дискурсивному – через посредство понятий. Создающий субъект (адресант), «понимая объясняет», а воспринимающий субъект (адресат) – «интерпретируя понимает». Так происходит постижение «глубинного смысла» делового текста посредством диалога, причем адресат и составитель делового письма выступают как равноправные члены диалога, ибо смысл текста слит с личностью автора, смысл глубочайшим образом персонален, текст очеловечен. Процесс диалога строится по принципу: максимум объяснения своего понимания субъектом создающим, при максимуме свободы в процессе интерпретации этого объяснения субъектом воспринимающим. Еще одной важной особенностью названного процесса, по мнению П. Рикёра, является переход от полного доверия к критическому отношению к тексту (22).

Итак, назовем ведущие идеи герменевтического подхода :

- а) междисциплинарные связи, выполняющие образовательную, развивающую и конструктивную функции;
- б) трансформация из различных учебных дисциплин знаний, умений и навыков в области делового общения;
- в) герменевтика как способ деятельности, метод истолкования, интерпретации, как герменевтические процедуры, имеющие целью понимание смысла делового общения;
- г) герменевтическая ситуация (иноязычная деловая переписка, осуществляемая в процессе профессиональной деятельности будущих экономистов);
- д) объект герменевтического понимания и интерпретации (деловое общение).

Библиографический список

1. Андреева Г.М. Общение и оптимизация совместной деятельности. – М.: Изд-во МГУ, 1987. – 301 с.
2. Бенин В.Л. Педагогическая культурология: Учеб. пособие. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2004. – 515 с.
3. Богин Г.И. Филологическая герменевтика: Учеб. пособие. – Калинин: Изд-во КГУ, 1982. – 86 с.
4. Бороздина Г.В. Психология делового общения: Учеб. пособие. – М.: ИНФРА-М, 1998. – 224 с.
5. Ботавина Р.Н. Этика деловых отношений: Учеб. пособие. – М.: Финансы и статистика, 2001. – 208 с.
6. Браим И.Н. Культура делового общения: Учебник. – Мн.: Экоперспектива, 2000. – 174 с.
7. Бриттни Л. E-mail и деловая переписка / Пер. с англ. – М.: Астрель: АСТ, 2004. – 190 с.
8. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М.: Наука, 1981. – 138 с.
9. Гейхман Л.К. Интерактивное обучение общению (общепедагогический подход): Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Екатеринбург, 2003. – 39 с.
10. Гласс Дж., Стэнли Дж. Статистические методы в педагогике и психологии / Пер. с англ.; Ред. Ю.П. Адлер. – М.: Прогресс, 1976. – 495 с.
11. Гойхман О.Я., Надеина Т.М. Основы речевой коммуникации: Учеб. / Под ред. О.Я. Гойхмана. – М.: ИНФРА-М, 1997. – 272 с.
12. Дейк ван Т.А. Язык. Познание. Коммуникация / Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1978. – 176 с.
13. Демин Ю.М. Деловая переписка. – М.: Бератор-Пресс, 2003. – 352 с.
14. Драбкина И.В. Прагмалингвистические аспекты письменного делового общения (на материале англоязычных текстов контрактов и деловой корреспонденции): Дис. ... канд. филол. наук. – Самара, 2001. – С. 16-31.
15. Жинкин Н.И. Язык, речь, творчество: Исслед. по семиотике, психолингвистике, поэтике: Избр. тр. – М.: Лабиринт, 1998. – 363 с.

16. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Волгоград: Перемена, 2002. – С. 12-35.
17. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Наука, 1987. – 263 с.
18. Кибанов А.Я., Захаров Д.К., Коновалова В.Г. Этика деловых отношений: Учеб. / Под ред. А.Я. Кибанова. – М.: ИНФРА-М, 2004. – 386 с.
19. Кирсанова М.В., Анодина Н.Н., Аксенов Ю.М. Деловая переписка: Учеб. пособие. – М.: ИНФРА-М; Новосибирск: Сибирское соглашение, 2001. – 92 с.
20. Ключев Е.В. Речевая коммуникация: Учеб. пособие. – М.: ПРИОР, 1998. – 224 с.
21. Колтунова М.В. Язык и деловое общение: норма, риторика, этикет: Учеб. пособие. – М.: Экономическая литература, 2002. – 288 с.
22. Кузнецов В.Г. Герменевтика и гуманитарное познание. – М.: Изд-во МГУ, 1991. – 191 с.
23. Кузнецов С.Л. Делопроизводство на компьютере. – М.: Бизнес-школа «Интел-синтез», 1999. – 208 с.
24. Льюис Р.Д. Деловые культуры в международном бизнесе. От столкновения к взаимопониманию / Пер. с англ. – М.: Дело, 1999. – 440 с.
25. Макаров М.Л. Основы теории дискурса. – М.: Гнозис, 2003. – 280 с.
26. Никитина Е.Ю. Теоретико-методологические подходы к проблеме подготовки будущего учителя в области управления дифференциацией образования: Монография. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2000. – 101 с.
27. Никитина Е.Ю., Смирнова М.В. Развитие культуры иноязычного делового общения как стратегический аспект подготовки конкурентоспособного экономиста в условиях высшей школы // Проблемы образования в условиях северных городов. – Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2004. – С. 128-133.

Наши авторы:

- Никитина Елена Юрьевна** – доктор педагогических наук, профессор (Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет);
- Айрих Яна Александровна** – старший преподаватель (Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет);
- Васильева Виктория Сергеевна** – кандидат педагогических наук, доцент (Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет);
- Гиниятуллина Эльвира Хусейновна** – заместитель декана факультета народного художественного творчества (Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет);
- Зырянова Екатерина Алексеевна** – кандидат педагогических наук;
- Клавденко Валентина Николаевна** – магистрант (Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет);
- Клыкова Людмила Алексеевна** – кандидат педагогических наук, доцент (Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет);
- Милютинна Анна Александровна** – аспирант (Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет);
- Митрофанова Ольга Владимировна** – магистрант (Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет);
- Овсяницкая Лариса Юрьевна** – кандидат технических наук, доцент (Челябинский филиал Финансового университета при Правительстве РФ);
- Сушкова Василиса Алексеевна** – магистрант (Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет);
- Танаева Замфира Рафисовна** – доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой Юридического института (Южно-Уральский государственный университет (национальный исследовательский университет));
- Чурашов Андрей Геннадьевич** – кандидат педагогических наук, доцент (Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет);
- Ширькалова Елена Викторовна** – магистрант (Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет).



СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

КОЛЛЕКТИВНАЯ МОНОГРАФИЯ

Издательство «Перо»
109052, Москва, Нижегородская ул., д. 29-33, стр. 15, ком. 536
Тел.: (495) 973-72-28, 665-34-36
Подписано в печать 02.11.2015. Формат 60×90/16.
Бумага офсетная. Усл. печ. л. Тираж 100 экз. Заказ 770.
Отпечатано и сброшюровано в
Студии печати LUSI
г. Челябинск, ул. Свободы 32 оф. 403

Формат 60x84 1/8
Усл. печ. л. 11,5. Тираж 5000 экз. Заказ № 1224