

# **ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ XXI ВЕКА**

*КОЛЛЕКТИВНАЯ МОНОГРАФИЯ*

Москва  
2016

**УДК 377**  
**ББК 74.560я43**  
П 84

Авторский коллектив:

Е.Ю. Никитина, Е.В. Айрих, Я.А. Айрих, О.Ю. Афанасьева, Э.А. Ахмеджанова,  
В.С. Васильева, Е.А. Зырянова, Л.А. Клыкова, Д.К. Мальцева, Л.Ю. Овсяницкая,  
О.П. Приходько, И.А. Прохорова, М.Г. Федотова, А.Г. Чурашов, В.И. Штейн,  
Е.Б. Юнусова

Рецензенты:

**Боровикова Т.В.**, доктор педагогических наук, профессор ФГБОУ ВПО  
«Смоленский государственный университет»;  
**Возгова З.В.**, доктор педагогических наук, профессор ФГБОУ ВПО  
«Челябинский государственный педагогический университет»;  
**Федотенко И.Л.**, доктор педагогических наук, профессор ФГБОУ ВПО  
«Тульский государственный педагогический университет»

П 84 ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ XXI ВЕКА: коллективная монография  
/ под ред. проф. Е.Ю. Никитиной. – М.: Издательство «Перо», 2016. – 227с.

**ISBN 978-5-906847-27-0**

Монография посвящена поиску стратегических путей развития образовательных систем, адекватных потребностям спроса на услуги профессиональной школы в условиях рынка труда.

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.

**ISBN 978-5-906847-27-0**

**УДК 377**  
**ББК 74.560я43**

© Коллектив авторов, 2016

# ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ XXI ВЕКА

## КОЛЛЕКТИВНАЯ МОНОГРАФИЯ

### СОДЕРЖАНИЕ

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА .....	4
<b>АЙРИХ Е.В., ПРИХОДЬКО О.П.</b> ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕМУ ОБРАЗОВАНИЮ .....	8
<b>АЙРИХ Я.А.</b> ЭТНОГРАФИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕИ В ПОСТИНДУСТРИАЛЬНОМ РОССИЙСКОМ ОБЩЕСТВЕ .....	27
<b>АФНАСЬЕВА О.Ю., ФЕДОТОВА М.Г.</b> ОРГАНИЗАЦИЯ ТЕКСТОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ГУМАНИТАРНОГО КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА .....	46
<b>АХМЕДЖАНОВА Э.А.</b> ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ .....	65
<b>ВАСИЛЬЕВА В.С.</b> К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ .....	88
<b>КЛЫКОВА Л.А., МАЛЬЦЕВА Д.К.</b> МОДЕРНИЗАЦИЯ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-БУДУЩИХ РАБОТНИКОВ ХОРЕОГРАФИЧЕСКИХ КОЛЛЕКТИВОВ .....	114
<b>НИКИТИНА Е.Ю., ЗЫРЯНОВА Е.А.</b> ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ .....	141
<b>ПРОХОРОВА И.А., ОВСЯНИЦКАЯ Л.Ю.</b> ПРИМЕНЕНИЕ ЭКОНОМЕТРИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ДАННЫХ СОСТОЯНИЯ ЗДОРОВЬЯ НАСЕЛЕНИЯ В РАБОТЕ ПЕДАГОГА ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ .....	165
<b>ЧУРАШОВ А.Г., ЮНУСОВА Е.Б.</b> ИНТЕГРАЦИЯ РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ ХОРЕОГРАФИИ КАК ДОМИНИРУЮЩИЙ ФАКТОР ПОЛИХУДОЖЕСТВЕННОГО ПОДХОДА В АРТПЕДАГОГИКЕ .....	188
<b>ШТЕЙН В.И.</b> СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ДИЗАЙНЕРСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ (ДИЗАЙН) .....	208
НАШИ АВТОРЫ .....	226

## Пояснительная записка

В настоящее время профессиональное образование понимается как система средств по активизации профессионального самоопределения личности, отношение к человеку как субъекту выбора и построения собственной профессиональной деятельности. Профессиональное самоопределение рассматривается как процесс формирования отношения личности к себе как субъекту профессиональной деятельности, владеющему комплексом знаний, умений и навыков, а также личностных качеств, обеспечивающих возможность профессионального роста, перемены профессии/специальности, адаптации к меняющимся социально - экономическим условиям. Оно должно быть направлено на активизацию внутренних психологических ресурсов личности, развитие ее профессиональных возможностей, формирование профессиональной личностной мобильности с тем, чтобы при включении в ту или иную профессиональную деятельность индивидуум мог бы в полной мере реализовать себя в профессии, а, в случае необходимости, гибко реагировать на возможность ее перемены.

Целью профессионального образования является подготовка квалифицированного специалиста соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией/специальностью и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности; удовлетворение потребностей личности в получении соответствующего образования.

Современные тенденции профессионального образования направлены на повышение способности индивидуума к адаптации в условиях быстрых изменений, происходящих в различных сферах экономики и организации современного общества. Тенденции политического, социального и экономического развития Европы в последнее десятилетие требуют создания единого европейского пространства в области образования и профессионального обучения. Кроме того, переход к основанной на экономических знаниях экономике, обладающей потенциалом к устойчивому экономическому росту, увеличению числа и качества рабочих мест, а также укреплению социальных связей поставил новые задачи перед системой развития человеческих ресурсов.

В области профессионального образования и обучения в странах Евросоюза решается триединая задача развития: личности, способной полностью реализовать свой потенциал в профессиональном и личностном плане; общества, за счет уменьшения различий и неравенства между гражданами и группами граждан; экономики, что обеспечивает соответствие профессиональных компетенций и квалификаций на рынке труда потребностям различных секторов экономики.

Присоединение Российской Федерации к Болонской Декларации позволяет нашей стране осуществлять образовательную реформу высшей

профессиональной школы в соответствии с общеевропейскими нормами. Болонской Декларацией предусматривается:

- обеспечение трудоустройства выпускников и усиление конкурентоспособности системы высшего профессионального образования;
- введение системы двухэтапного высшего профессионального образования: базового и постдипломного, доступ ко второму этапу требует завершения первого. Степень, получаемая после окончания первого этапа, признается на европейском рынке труда как достаточный уровень квалификации;
- принятие системы кредитов как средства повышения мобильности студентов. Кредиты могут действовать на всех уровнях высшего профессионального образования, включая непрерывное, при условии их признания принимающими учебными заведениями;
- стимулирование мобильности и создание условий для свободного перемещения студентов, преподавателей, менеджеров образования, исследователей;
- развитие европейского сотрудничества в области контроля качества с целью выработки сопоставимых критериев и методологий;
- усиление европейского измерения высшего профессионального образования, прежде всего в таких областях, как проектирование образовательных программ, научные исследования и т.д.

Участие в Болонском процессе позволяет активно влиять на формирование европейского образовательного пространства с учетом собственных достижений, а также накопленного позитивного опыта в области высшего образования на Евроазиатском континенте. Сильными сторонами современной европейской системы профессионального образования, которые могут быть перенесены на российскую почву, являются:

- согласованность ступеней образования, плавный переход от одной к другой ступени, преемственность содержания образования как в рамках всего образовательного процесса, так и внутри отдельных предметов;
- приведение содержания подготовки квалифицированных специалистов по определенным направлениям в разных странах к единым европейским образовательным стандартам и квалификациям, что расширяет пространство рынка труда, облегчает процесс трудоустройства и организацию практического обучения, т.к. работодатели различных государств представляют, где и на каких должностях может быть востребован на рынке труда обладатель того или иного диплома;
- свободный и осознанный выбор профессии/специальности и направления специализации учащихся профессиональных школ, когда они сами выбирают продолжительность, и уровень своего образования. Учащиеся, в зависимости от своих способностей, склонностей и устремлений, могут на каком-то этапе уйти из учреждения профессионального образования, но непременно получают документ, удостоверяющий достигнутый образовательный и профессиональный уровень;
- возможность непрерывной подготовки и переподготовки по избранной профессии/специальности в течение всей профессиональной карьеры;

- практическая направленность профессионального образования, большое количество часов практического обучения, разнообразие видов практики, тесная связь с теоретическим обучением;
- проблемное обучение по предметам (дисциплинам) или по комплексу предметов: любой предмет (дисциплина) решает практические задачи, связанные с конкретными проблемами отрасли.

Еще одной важной тенденцией в развитии мирового образования является значительное распространение нововведений при сохранении сложившихся национальных традиций и национальной идентичности стран и регионов. Поэтому мировое образовательное пространство становится поликультурным и ориентированным на развитие человека и цивилизации в целом. Организацией, осуществляющей регулирование процесса развития мирового образовательного пространства, является ЮНЕСКО. Наряду с вышеизложенным в европейском образовании прослеживается стремление к «демократической системе образования», т.е. доступность образования всему населению страны и преемственность его ступеней и уровней; предоставление автономности и самостоятельности учебным заведениям; обеспечение права на образование всем желающим (возможность и равные шансы для каждого человека получить образование в учебном заведении любого типа, независимо от национальной и расовой принадлежности); повышенный интерес к одаренным детям и молодым людям, к особенностям развития их способностей в процессе и средствами образования; поиск дополнительных ресурсов для образования детей с отклонениями в развитии, детей - инвалидов.

Профессиональное образование и обучение в странах Евросоюза основано на следующих инвариантных принципах:

- ответственность государства за профессиональное образование и, особенно, за доступ к профессиональному обучению;
- наличие производственного обучения в качестве обязательного компонента программ профессионального образования;
- централизованный контроль качества посредством национальных стандартов профессионального обучения;
- интеграция общего и профессионального образования.

Эти принципы являются как выражением единой политики в области профессионального образования и обучения, так и теоретической основой для построения и апробирования многообразных моделей образования.

Во многих европейских странах роль системы профессионального образования приобретает новые черты: значительно расширяются ее функции за счет включения социальных и политических процессов; она более широко используется государством в качестве института социального регулирования.

Являясь динамической, открытой и вероятностной, система профессионального образования подвержена влиянию различных факторов, которые неоднозначно воздействуют на составляющие ее элементы и подсистемы, имеющие в свою очередь смежную структуру. В целом, на современном этапе, состояние системы начального профессионального образования характеризуется противоречивыми процессами, ее структура сохраняет в значительной мере.

Прогнозируя профессиональную школу XXI века, отечественные и зарубежные ученые и практики сходятся на том, что она должна:

- удовлетворять потребностям производства и непрерывно расширяющейся сферы обслуживания в специалистах широкого профиля, отличающихся профессиональной компетенцией, мобильностью и способностью учитывать динамичную специфику конкретной формы трудовой деятельности;
- строиться на опережающих в своем развитии материально - технической базе и технологиях;
- соединить профессиональную подготовку с образованием в объеме средней школы, что позволит учащемуся после окончания обучения работать по избранной специальности или продолжить обучение в высшей школе.

Для мирового образовательного пространства сегодня характерны :

- повсеместная ориентация большинства стран на переход от элитного образования к высококачественному образованию для всех;
- углубление межгосударственного сотрудничества в области образования. Активность развития данного процесса зависит от потенциала национальной системы образования и от равных условий партнерства государств и отдельных участников;
- существенное увеличение в европейском образовании гуманитарной составляющей в целом, а также за счет введения новых научных и учебных дисциплин, ориентированных на человека: политологии, психологии, социологии, культурологии, экологии, экономики.

Есть все основания утверждать, что профессиональное образование XXI века соединит в себе конструктивные достижения сложившихся в разных регионах мира образовательных систем; будет строиться на осознании приоритетности образования как основы социального и научно - технического прогресса; будет включена в единую систему непрерывного образования.

Айрих Е.В.,  
Приходько О.П.

### **Подготовка будущих учителей к здоровьесберегающему образованию**

*В статье представлена актуальность проблемы развития здоровьесбережения будущих учителей и учащихся, выделены ведущие здоровьесберегающие технологии, рассмотрены основные компоненты и функции здоровьесберегающей технологии, представлена и описана оздоровительная технология «Глубинное касание», а также педагогическое условие успешной реализации данного процесса в образовательном пространстве.*

В современных условиях определяется новое видение роли образования в российском обществе. Модернизация отечественного образования направлена на гуманизацию, демократизацию и обеспечение современного качества образования, отвечающего актуальным и перспективным потребностям личности общества и государства. Ведущая тенденция гуманизации науки и общества находит свое отражение в личностно ориентированной модели образования. Новая гуманистическая парадигма образования нацелена на полноценное развитие личности ребенка, создание условий для его развития и саморазвития. В этих условиях, все более возрастает значимость сохранения и укрепления здоровья, как в процессе обучения, так и в период организации свободного времени.

Актуальность проблемы на социально-педагогическом уровне определяется несоответствием между общественной потребностью в эффективном развитии детей и педагогическими возможностями образования. В связи с этим социально-педагогическую значимость приобретает поиск путей физического и духовного оздоровления школьников. Проблемы здоровья ребенка остаются наиболее актуальными в практике общественного и семейного воспитания. В Конвенции о правах ребенка и в документе «Всемирная декларация об обеспечении выживания, защиты и развития детей» подчеркивается, что современное образование должно стать здоровьесберегающим. В Законе «Об образовании», сохранение и укрепление здоровья детей выделено в качестве приоритетной задачи. Значимость формирования здорового образа жизни обусловлена необходимостью сохранения физического, психического и социального благополучия учащихся.



Проблема здоровья детей сегодня как никогда актуальна. В настоящее время можно с уверенностью утверждать, что именно учитель, педагог в состоянии сделать для здоровья современного ученика больше, чем врач. Это не значит, что педагог должен выполнять обязанности медицинского работника. Просто учитель должен работать так, чтобы обучение детей в школе не наносило ущерба здоровью школьников.

Актуальным является и вопрос о состоянии здоровья педагогов, которые будут работать с контингентом детей школьного возраста и об отношении учителей к своему здоровью. Может ли педагог быть примером для своих воспитанников в вопросах здоровьесбережения? Учитель в рассматриваемый период обучения как никогда в другое время, занимает одно из центральных мест в жизни учащихся.

Пытаясь установить взаимосвязь между отношением учителя к своему здоровью, его потребности в соблюдении здорового образа жизни и реализацией соответствующего воспитательного воздействия на своих учеников, на практике сталкиваемся с тем, что сами учителя говорят о том, что они не могут быть примером введения здорового образа жизни для своих воспитанников. Чем ниже уровень грамотности педагога в вопросах сохранения и укрепления здоровья, тем менее эффективно педагогическое воздействие на учащихся. Педагог должен обладать важными профессиональными качествами, позволяющими генерировать плодотворные педагогические идеи и обеспечивающими положительные педагогические результаты. Среди этих качеств можно выделить высокий уровень профессионально-этической, коммуникативной, рефлексивной культуры; способность к формированию и развитию личностных креативных качеств; знания формирования и функционирования психических процессов, состояний и свойств личности, процессов обучения и воспитания, познания других людей и самопознания, творческого совершенствования человека; основ здоровья, здорового образа жизни (ЗОЖ); владение знаниями основ проектирования и моделирования здоровьесберегающих технологий в учебных программах и мероприятиях; умение прогнозировать результаты собственной деятельности, а также способность к выработке индивидуального стиля педагогической деятельности.

Педагог должен уметь:

- анализировать педагогическую ситуацию в условиях педагогики оздоровления;
- владеть основами здорового образа жизни;
- устанавливать контакт с коллективом учащихся;
- наблюдать и интерпретировать вербальное и невербальное поведение;
- прогнозировать развитие своих учащихся;

- моделировать систему взаимоотношений в условиях педагогики оздоровления;
- личным примером учить учащихся заботиться о своем здоровье и здоровье окружающих людей.

Все эти умения, тесно связанные между собой, оказывают влияние на эффективность использования учителем средств, методов и приемов здоровьесберегающих методик в учебно-воспитательном процессе при работе со школьниками, вовлекая учащихся в систему работы в условиях педагогики получить в начале оздоровления. Прежде всего педагог должен быть примером для своих воспитанников в вопросах здоровьесбережения. Только тогда, когда здоровый образ жизни - это норма жизни педагога, ученики будут принимать педагогику здоровьесбережения должным образом.

Для эффективного внедрения в педагогическую практику идей здорового образа жизни необходимо:

1. Изменение мировоззрения учителя, его отношения к себе, своему жизненному опыту в сторону, осознания собственных чувств, переживаний с позиции проблем здоровьесбережения.
2. Изменение отношения учителя к учащимся. Педагог должен полностью принимать ученика таким, каков он есть, и на этой основе стараться понять, каковы его способности.
3. Изменение отношения учителя к задачам учебного процесса педагогики оздоровления, которое предполагает не только достижение дидактических целей, но и развитие учащихся с максимально сохраненным здоровьем.

Данные направления и определяют пути повышения педагогического мастерства учителя через первоначальное осознание собственных проблем и особенностей, их психологическую проработку и освоение на этой основе методов эффективного здоровьесберегающего педагогического взаимодействия с учащимися.

Термин «здоровьесберегающие образовательные технологии» можно рассматривать и как качественную характеристику любой образовательной технологии, её «сертификат безопасности для здоровья», и как совокупность тех принципов, приёмов, методов педагогической работы, которые дополняя традиционные технологии обучения и воспитания, наделяют их признаком здоровьесбережения.

Здоровьесберегающая педагогика не может выражаться какой-то конкретной образовательной технологией. В то же время, понятие «здоровьесберегающие технологии» объединяет в себе все направления деятельности учреждения образования по формированию, сохранению и укреплению здоровья учащихся.

Среди здоровьесберегающих технологий, применяемых в системе образования, выделяют несколько групп, в которых используется разный подход к охране здоровья, а соответственно, и разные методы и формы работы.

1. Медико-гигиенические технологии (МГТ). Все проблемы, связанные со здоровьем человека, традиционно относятся к компетенции медицинских работников, к ответственности системы здравоохранения. На самом же деле, хотя понятие «здоровье» является краеугольным в медицине, на практике медицинские работники давно уже занимаются не столько здоровьем, сколько болезнями. В образовательных учреждениях использование профилактических программ является обязательным. К медико-гигиеническим технологиям относятся контроль и помощь в обеспечении надлежащих гигиенических условий в соответствии с регламентациями СанПиНов. Медицинский кабинет школы организует проведение прививок учащимся, оказание консультативной и неотложной помощи обратившимся в медицинский кабинет, проводит мероприятия по санитарно-гигиеническому просвещению учащихся и педагогического коллектива, следит за динамикой здоровья учащихся, организует профилактические мероприятия в преддверии эпидемий (гриппа) и решает ряд других задач, относящихся к компетенции медицинской службы. Участие врача или медицинской сестры необходимо при проведении психолого-педагогических консилиумов, на которых решаются вопросы, касающиеся отдельных учащихся с проблемами здоровья. Занятия по программе «Лечебная педагогика» должны проводиться под контролем и при участии медицинских работников. Создание в школе стоматологического, физиотерапевтического и других медицинских кабинетов для оказания каждодневной помощи и школьникам, и педагогам, проведение занятий лечебной физической культуры, организация фитобаров и т.п. - тоже элементы этой технологии.

2. Физкультурно-оздоровительные технологии (ФОТ). Направлены на физическое развитие занимающихся: закаливание, тренировку силы, выносливости, быстроты, гибкости и других качеств, отличающих здорового, тренированного человека от физически немощного. Реализуются на уроках физической культуры и в работе спортивных секций.

3. Экологические здоровьесберегающие технологии (ЭЗТ). Ресурсы этой области здоровьесбережения пока явно недооценены и слабо задействованы. Направленность этих технологий - создание природосообразных, экологически оптимальных условий жизни и деятельности людей, гармоничных взаимоотношений с природой. В школе это - и обустройство пришкольной территории, и зеленые растения в классах, рекреациях, и живой уголок, и участие в природоохранных мероприятиях.

4. Технологии обеспечения безопасности жизнедеятельности (ТОБЖ). Их реализуют специалисты по охране труда, защите в чрезвычайных ситуациях, архитекторы, строители, представители коммунальной, инженерно-технических служб, гражданской обороны, пожарной инспекции и т.д. Поскольку сохранение здоровья рассматривается при этом как частный случай главной задачи – сохранение жизни – требования и рекомендации этих специалистов подлежат обязательному учету и интеграции в общую систему здоровьесберегающих технологий. Грамотность учащихся по этим вопросам обеспечивается изучением курса ОБЖ, педагогов – курса «Безопасность жизнедеятельности», а за обеспечение безопасности условий пребывания в школе отвечает ее директор.

5. Здоровьесберегающие образовательные технологии (ЗОТ) подразделяются на 3 три подгруппы:

- организационно-педагогические технологии (ОПТ), определяющие структуру учебного процесса, частично регламентированную в СанПиНах, способствующих предотвращению состояния переутомления, гиподинамии и других дезадапционных состояний;

- психолого-педагогические технологии (ППТ), связанные с непосредственной работой учителя на уроке, воздействием, которое он оказывает все 45 минут на своих учеников. Сюда же относится и психолого-педагогическое сопровождение всех элементов образовательного процесса;

- учебно-воспитательные технологии (УВТ), которые включают программы по обучению грамотной заботе о своем здоровье и формированию культуры здоровья учащихся, мотивации их к ведению здорового образа жизни, предупреждению вредных привычек, предусматривающие также проведение организационно-воспитательной работы со школьниками после уроков, просвещение их родителей.

Отдельное место занимают еще две группы технологий, традиционно реализуемые вне школы, но в последнее время все чаще включаемые во внеурочную работу школы:

- социально адаптирующие и личностно-развивающие технологии (САЛРТ) включают технологии, обеспечивающие формирование и укрепление психологического здоровья учащихся, повышение ресурсов психологической адаптации личности. Сюда относятся разнообразные социально-психологические тренинги, программы социальной и семейной педагогики, к участию в которых целесообразно привлекать не только школьников, но и их родителей, а также педагогов;

- лечебно-оздоровительные технологии (ЛОТ) составляют самостоятельные медико-педагогические области знаний: лечебную педагогику и лечебную физкультуру, воздействие которых обеспечивает восстановление физического здоровья школьников.

В системе образования можно выделить три возможных уровня решения задач по проблеме реализации здоровьесберегающих технологий.

1. Уровень района, города, объединяющий несколько школ и других образовательных учреждений, предполагает принятие грамотных стратегических решений и, в соответствии с этим, финансирование направлений и программ работы. Необходимо серьезное научное обеспечение разработки и реализации принимаемых программ с учетом состояния здоровья детей, учащихся, всего населения, проживающего на данной территории. Ответственные лица на этом уровне - руководитель отдела образования и его заместители.

2. Уровень школы (или другого образовательного учреждения). Выбор пути начинается с постановки целей, определения места проблем здоровья среди задач школы, просто более внимательного отношения к этим вопросам, активного внедрения в работу школы здоровьесберегающих технологий, перехода в статус «школы здоровья» и т.п. Хотя ответственность за все происходящее несет персонально директор школы, принимаются такие решения совместно с Советом школы, родительским комитетом, педагогическим коллективом. Также необходима научная поддержка, основанная на данных о состоянии здоровья школьников. На уровне школы с использованием здоровьесберегающих технологий решаются следующие задачи:

- создание оптимальных гигиенических, экологических и других условий для образовательного процесса;

- обеспечение организации образовательного процесса, предотвращающей формирование у учащихся дезадаптационных состояний: переутомления, гиподинамии, дистресса и т.п.;

- обеспечение школьников в период их пребывания в школе питанием, способствующим нормальной работе пищеварительной системы и обмену веществ в соответствии с современными медико-гигиеническими требованиями;

- включение в учебные планы школы всех классов занятий, позволяющих целенаправленно подготовить учащихся к деятельности по сохранению и укреплению своего здоровья, сформировать у них культуру здоровья, воспитать стремление к ведению здорового образа жизни;

- обеспечение подготовки (повышение квалификации, переподготовка) всего педагогического коллектива по вопросам здоровья, подготовки всех учителей и специалистов к внедрению в работу школы здоровьесберегающих образовательных технологий;

- обеспечение охраны здоровья педагогов и создание условий, позволяющих им грамотно укреплять свое здоровье;

- проведение мониторинга состояния здоровья учащихся;

- проведение тематической работы с родителями учащихся, направленной на формирование в их семьях здоровьесберегающих условий, здорового образа жизни, профилактику вредных привычек.

3. Уровень класса, обеспечиваемый работой на уроке. От того, насколько работа каждого учителя отвечает задачам здоровьесбережения, в конечном счете зависит результат влияния школы на здоровье учащихся. Организовать обучение учителя таким технологиям - задача руководства; использовать их в своей работе, отслеживая результаты, - задача каждого учителя.

Рассмотрим основные компоненты здоровьесберегающей технологии.

АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ, проявляющийся в осознании учащимися высшей ценности своего здоровья, убежденности в необходимости вести здоровый образ жизни, который позволяет наиболее полно осуществить намеченные цели, использовать свои умственные и физические возможности. Осуществление

аксиологического компонента происходит на основе формирования мировоззрения, внутренних убеждений человека, определяющих рефлексию и присвоение определенной системы духовных, витальных, медицинских, социальных и философских знаний, соответствующих физиологическим и нейропсихологическим особенностям возраста; познание законов психического развития человека, его взаимоотношений с самим собой, природой, окружающим миром. Таким образом, воспитание как педагогический процесс направляется на формирование ценностно-ориентированных установок на здоровье, здоровьесбережение и здравотворчество, построенных как неотъемлемая часть жизненных ценностей и мировоззрения. В этом процессе у человека развивается эмоциональное и осознанное отношение к здоровью, основанное на положительных интересах и потребностях[1].

**ГНОСЕОЛОГИЧЕСКИЙ**, связанный с приобретением необходимых для процесса здоровьесбережения знаний и умений, познанием себя, своих потенциальных способностей и возможностей, интересом к вопросам собственного здоровья, к изучению литературы по данному вопросу, различных методик по оздоровлению и укреплению организма. Это происходит благодаря процессу формирования знаний о закономерностях становления, сохранения и развития здоровья человека, овладению умениями сохранять и совершенствовать личное здоровье, оценке формирующих его факторов, усвоению знаний о здоровом образе жизни и умений его построения. Этот процесс направлен на формирование системы научных и практических знаний, умений и навыков поведения в повседневной деятельности обеспечивающих ценностное отношение к личному здоровью и здоровью окружающих людей. Все это ориентирует школьника на развитие знаний, которые включают факты, сведения, выводы, обобщения об основных направлениях взаимодействия человека с самим собой, с другими людьми и окружающим миром. Они побуждают человека заботиться о своем здоровье, вести здоровый образ жизни, заранее предусматривать и предотвращать возможные отрицательные последствия для собственного организма и образа жизни.

**ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЙ**, включающий систему ценностей и установок, которые формируют систему гигиенических навыков и умений, необходимых для нормального функционирования организма, а также систему упражнений, направленных на совершенствование навыков и умений по уходу за самим собой, одеждой, местом проживания, окружающей средой. Особая роль в этом компоненте отводится соблюдению режима дня, режима питания, чередования труда и отдыха, что способствует предупреждению образования вредных привычек, функциональных нарушений заболеваний, включает в себя психогигиену и психопрофилактику учебно-воспитательного процесса,

использование оздоровительных факторов окружающей среды и ряд специфических способов оздоровления. Необходимым условием сохранения здоровья являются положительные эмоции; переживания, благодаря которым у человека закрепляется желание вести здоровый образ жизни. Воля — психический процесс сознательного управления деятельностью, проявляющийся в преодолении трудностей и препятствий на пути к поставленной цели. Личность с помощью воли может осуществлять регуляцию и саморегуляцию своего здоровья. Воля является чрезвычайно важным компонентом, особенно в начале оздоровительной деятельности, когда здоровый образ жизни еще не стал внутренней потребностью личности, а качественные и количественные показатели здоровья еще рельефно не выражаются. Он направлен на формирование опыта взаимоотношений личности и общества. В этом аспекте эмоционально-волевой компонент формирует такие качества личности, как организованность, дисциплинированность, долг, честь, достоинство. Эти качества обеспечивают функционирование личности в обществе, сохраняют здоровье, как отдельного человека, так и всего коллектива.

ЭКОЛОГИЧЕСКИЙ, учитывающий то, что *человек как биологический вид существует в природной среде*, которая обеспечивает человеческую личность определёнными биологическими, экономическими и производственными ресурсами. Кроме того, она обеспечивает ее физическое здоровье и духовное развитие. Осознание бытия человеческой личности в единстве с биосферой раскрывает зависимость физического и психического здоровья от экологических условий. Рассмотрение природной среды как предпосылки здоровья личности позволяет нам внести в содержание здравотворческого воспитания формирование умений и навыков адаптации к экологическим факторам. Общение с миром природы способствует выработке гуманистических форм и правил поведения в природной среде. В то же время природная среда, окружающая школу, является мощным оздоровительным фактором.

ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫЙ компонент предполагает владение способами деятельности, направленными на *повышение двигательной активности*, предупреждение гиподинамии. Кроме того, этот компонент содержания *воспитания обеспечивает закаливание организма, высокие адаптивные возможности*. Физкультурно-оздоровительный компонент направлен на освоение личностно-важных жизненных качеств, повышающих общую работоспособность, а также навыков личной и общественной гигиены.

Здоровьесберегающая технология выполняет ряд функций.



**ФОРМИРУЮЩАЯ** осуществляется на основе биологических и социальных закономерностей становления личности. В основе формирования личности лежат наследственные качества, предопределяющие индивидуальные физические и психические свойства. Дополняют формирующее воздействие на личность социальные факторы, обстановка в семье, классном коллективе, установки на сбережение и умножение здоровья как базы функционирования личности в обществе, учебной деятельности, природной среде.

**ИНФОРМАТИВНО-КОММУНИКАТИВНАЯ** обеспечивает трансляцию опыта ведения здорового образа жизни, преемственность традиций, ценностных ориентации, формирующих бережное отношение к индивидуальному здоровью, ценности каждой человеческой жизни.

**ДИАГНОСТИЧЕСКАЯ** заключается в мониторинге развития учащихся на основе прогностического контроля, что позволяет соизмерить усилия и направленность действий педагога в соответствии с природными возможностями ребенка, обеспечивает инструментально выверенный анализ предпосылок и факторов перспективного развития педагогического процесса.

**АДАПТИВНАЯ**, воспитание у учащихся направленности на здравотворчество, здоровый образ жизни, оптимизировать состояние собственного организма и повысить устойчивость к различного рода стрессогенным факторам природной и социальной среды. Она обеспечивает адаптацию школьников к социально-значимой деятельности.

**РЕФЛЕКСИВНАЯ** заключается в переосмыслении предшествующего личностного опыта, в сохранении и приумножении здоровья, что позволяет соизмерить реально достигнутые результаты с перспективами.

**ИНТЕГРАТИВНАЯ** объединяет народный опыт, различные научные концепции и системы воспитания, направляя их по пути сохранения здоровья подрастающего поколения.

К оздоровительным технологиям относится инновационная телесно-ориентированная практика глубинное касание, являющаяся целостной системой, которая позволяет изменить физиологическое и психологическое состояние человека и адаптировать его к реальным условиям жизнедеятельности.

*Телесно-ориентированной терапией* называется метод работы человека с телом, ориентированный на осознание телесных ощущений и исследование психоэмоционального переживания самого человека, которые проявляются в

разных физических проявлениях и направленной на решение своих проблем через процедуры телесного контакта.

В ноябре 2011г. в Санкт-Петербурге проходила XII научно-практическая конференция «Актуальные проблемы психосоматики в общемедицинской практике». Конференция проводилась для врачей терапевтов, неврологов, психотерапевтов, психиатров, клинических психологов и других специалистов, проявляющих интерес к актуальным проблемам взаимовлияния психической и соматической сфер организма человека. Задачей конференции являлась интеграция современных представлений по проблемам телесных проявлений различных психоэмоциональных состояний и соматизированных расстройств, влияния соматической патологии на психические функции, комплексной терапии психосоматических заболеваний. Были освещены вопросы клиники, диагностики и терапии широкого круга психосоматических и сомато-психических нарушений [7].

С 28 ноября - 1 декабря 2011г. в Москве проходил Международный Конгресс «Психология здоровья человека». Цель Конгресса – ознакомить участников с передовыми технологиями в области традиционной и академической медицины, психологии, образования, бизнеса, науки, искусства и духовных практик; способствовать расширению и укреплению международного сотрудничества, обмену опытом в области внедрения новых технологий здоровья человека; содействовать практическому применению и реализации новых технологий оздоровления в области: биоэнергетики, космоэнергетики, валеологии, психологии, фитотерапии, гомеопатии, и других направлений.

На развитие телесно-ориентированной терапии большое влияние оказала аналитическая психология К. Юнга. Он говорил: "Тело без души нам ни о чем не говорит, так же как - позволим себе встать на точку зрения души - душа ничего не может значить без тела...". Юнг считал, что артистические переживания, которые он называл "активным воображением", выраженные, например, в танце, могут извлечь неосознанные влечения и потребности из бессознательного и сделать их доступными для катарсического освобождения и анализа. "Душа и тело - не отдельные сущности, а одна и та же жизнь" (Р. Фрегер, Д. Фейдимен). Юнг первым начал искать в восточных учениях вдохновение для практики психотерапии и одновременно знакомить с ним людей Запада.

Широкую известность и систематизированное оформление телесная терапия получила благодаря работам австрийского психоаналитика Вильгельма Райха, считавшим, что защитные формы поведения, называемые «характерным панцирем», проявляются в мышечном напряжении, образующем защитный "мышечный панцирь" и стесненном дыхании. В. Райх полагал, что каждое проявление характера имеет соответствующую ему физическую позу, и, что

характер индивидуума выражается в его теле в виде мышечной ригидности и зажимов.

Длительная психоаналитическая практика Райха, во время которой он тщательно отслеживал связь речи, эмоциональной экспрессии и движений пациентов, дали ему возможность описать устойчивые сочетания между хроническим тонусом той или иной группы мышц и подавленными эмоциями. В дальнейшем он стал напрямую работать с напряженными мышцами пациентов, разминая их руками, чтобы высвободить связанные в них эмоции и тем самым избавить человека от последствий травмирующих переживаний.

В физическом теле это приводит к ограничениям подвижности, ухудшению кровообращения, болям (все это причины остеохондроза, артрозов, многих соматических заболеваний). «Броня» не дает естественно проявляться любым эмоциям, мешает личностному росту. Задавленные с детства эмоции (гнев, страхи, печаль и др.) требуют выхода и вызывают тики, заикания, все виды невротозов, приводят к появлению вредных привычек (таких, как переедание, курение, пьянство и др.) и другим соматическим и нервно-психическим заболеваниям.

Современная наука - психосоматика, изучающее влияние психологических факторов на возникновение и течение соматических (физических) заболеваний доказывает, что душа и тело неразрывно связаны. Когда человек испытывает гнев, грусть или радость, в теле происходят соответствующие изменения. То есть, болезнь может быть результатом реакции организма на определённые эмоции. Взрослый человек, научившись жить в социуме, способен подавлять телесные реакции и в будущем это может стать причиной заболевания [2].

Воздействуя на тело методами телесно-ориентированной терапии можно восстановить душевное равновесие, вернуть человека к гармонии с окружающим миром. При этом особое внимание уделяется ощущениям, связанным с распределением в теле вегетативной или биологической энергии (В. Райх), начиная от поверхности кожи до глубинных процессов метаболизма (М. Браун), устранению нарушений, блокирующих ее нормальное протекание. Раскрепощение тела, "включение его в жизнь" приближает человека к его первичной природе. В процессе контакта терапевт помогает клиенту перейти от простых телесных ощущений к эмоционально окрашенным телесным переживаниям, что зачастую дает возможность осознать их историю, вернуться к тому времени, когда они впервые возникли (регрессия), чтобы пережить их заново и тем самым освободиться от них (катарсис). Тем самым человек обретает более прочный контакт с реальностью, включающий как физическую опору и устойчивость применительно к жизненным условиям, так и тесную связь с собственными эмоциями и отношениями с близкими людьми.

В поле зрения современной науки попали всевозможные методики психофизического тренинга, использовавшиеся с незапамятных времен у всех народов мира. К ним можно отнести:

Динамические медитации (виды гимнастики) направленные на снятие телесных и психических зажимов, физических и душевных раскрепощений и приобретение чувства гармонии с окружающим миром.

Глубинные практики. В настоящее время существует несколько глубинных практик, а именно, «глубинное касание», «глубинная волна», «глубинные звуки» и «глубинная гимнастика», которые можно предложить любому человеку для поддержания и улучшения его психофизического состояния. Исследования этих практик показали, что они дают прекрасный эффект при оздоровлении и реабилитации больных, улучшают психофизическое состояние. Они также дают дополнительные возможности для спортсменов.

Эти практики объединяет особая система применения внимания при исполнении тех или иных движений и действий.

*Глубинная волна* является как индивидуальной формой подготовки, так и парной или групповой. Основным элементом техники, является тонус тела, создаваемый небольшим напряжением мышц. На него накладывается волнообразные движения тела и конечностей.

Чисто физиологическое воздействие и взаимодействие в глубинной волне протекает в жидкостных средах организма, то есть через кровь, лимфу, клеточную и межклеточную жидкость. Это активизирует очистительные процессы и процессы обмена в клетках органов.

*Глубинный звук* – индивидуальная техника работы с собой. Основа техники — это сознательно подготавливаемые резонаторы головы, грудной клетки и таза, через тонус. Изучаются специфические формы звукоизвлечения с использованием резонаторов и глубокой формы внутреннего внимания, на которой возникает глубинный звук. Он как вибрация проникает во все клетки организма. Происходит процесс энергетического наполнения и нормализации всех жизненно важных подсистем организма, реализуется более тонкий способ взаимодействия внутренних процессов.

*Глубинная гимнастика* - индивидуальная техника работы со своим телом. Техника основана на мышечном натяге. Изменяется состояние мышц, сухожилий и связок, прорабатываются внутренние органы, активизируются энергетические центры. Уменьшается вероятность мышечных спазмов, что в последнее время наблюдается у большинства людей.

*Глубинное касание* – форма ориентированной на тело медитативной работы, которая позволяет прийти человеку в состояние гармонии с собой, в единстве тела, ума и души. Уникальность технологии заключается в том, что в

ней мягко и естественно соединены такие древние методики как цигун, йога, акупрессура, а также практика психологического взаимодействия в паре.

Работа через тело в Глубинном касании дает уникальную возможность обнаружить настоящий источник скрытых проблем, прикоснувшись к глубинным уровням подсознания, представленного нашим ощущениям в теле. Работа в телесных техниках помогает найти доступ к своему телу, умению чувствовать и уделять внимание глубинным телесным ощущениям, его языку, нуждам; тому как мысли, чувства, желания кодируются (застревают) в теле.

Практика Глубинное касание дает возможность справиться с последствиями психических травм, полученных в предыдущих периодах жизни, т.к практика дает целостность физического и психического тела и изменение в одной части ведет за собой изменение другой. Любой стресс, любая негативная реакция меняет движение энергии по каналам и меридианам, формируя его тело. Метод телесно-ориентированной практики направлен на обеспечение условий, в которых человек сможет пережить свой опыт, как взаимосвязь физического и психического, принять себя в этом качестве, и, тем самым, получить возможность для жизни в безопасном для себя пространстве. Телесно-ориентированный метод работы в практике глубинного касания дает ключ в эту область подсознания человека через собственное тело.

Практика основана на постановке правильного внимания, сопряженного с телесной статической и динамической нагрузкой на организм человека. Все нагрузки выполняются с поддержкой партнера, поэтому они безопасны сами по себе, что дает возможным выполнение различных позиций и удержание точки опоры. В процессе почти мгновенно включается поверхностное естественное дыхание, что включает необходимые организму естественные биохимические процессы.

В ходе выполнения позиций сидя и лежа происходит включение всех необходимых энергетических каналов и меридианов в организме для обеспечения нормальной жизнедеятельности. Практике происходит необходимая статическая нагрузка на организм человека, облегчается работа сердца за счет того, что мышцы сами начинают перекачивать кровь, включается правильное дыхание, что вызывает измененное состояние сознания. Появляется чувство радости и облегчения из-за прироста в крови необходимого количества гормона радости.

К физической части этой техники относится большое количество поз и положений. При выполнении упражнений активизируются акупунктурные точки тела, увеличивается пропускная способность энергетических и кровеносных каналов, улучшается деятельность желудочно-кишечного тракта, дыхательной и выделительной систем. Под влиянием упражнений

восстанавливается работа (гибкость) позвоночника. Выполняя упражнения с разворотом тела, мы стимулируем работу репродуктивной системы, это стимулирует работу желез внутренней секреции. При выполнении упражнений постепенно развивается сложная координационная система, тренируется центральная нервная система, задействована работа мышечных групп [5].

Основа практики – это внимание. Чем больше точек внимания в себе включает практикующий, тем больше мы привлекаем энергии внутри себя, тем самым мы все больше погружаемся в самого себя. Поиск себя всегда осуществляется через познание самого себя. Именно внимание, погруженное глубоко в себя, приводит к глубокой медитации. Внимание – это инструмент ума, поэтому именно через внимание нам удается его возвращать к себе. Поскольку человек – это воплощенный дух, то именно ум разделяет тело с духом. Таким образом, организуя много точек внимания в теле, ум становится частью нашего тела, и больше не препятствует пребыванию в нас духовной энергии. Формируется, так называемое, внутреннее внимание — обращенное на объекты субъективного мира человека. Является необходимым условием самопознания и самовоспитания.

На начальных уровнях работы в практике глубинного касания - это «мягкая» подготовка внимания, а на более высоких уровнях это более мощная способность человека включать осознанное внимание, тем сильнее включается та сторона внимания, которую мы называем сознанием или осознанием. Таким образом, глубинное касание через работу с телом формирует условия для развития нового сознания и поведения человека в обществе, делая его жизнь активной, помогая ему успешно преодолевать все трудности современного мира, быть уравновешенным, дисциплинированным и осознанным в обществе.

В результате занятий практикой глубинное касание происходит изменения, способствующие росту функционального потенциала организма, повышается психоэмоциональная устойчивость, улучшается работа сердечно-сосудистой системы, открываются ранее не использованные резервы и возможности организма. Сама практика направлена на совершенствование человека как разумного существа во всех отношениях: гармоничный с природой, со своим внутренним миром, физически крепкий, психически уравновешенный, любящий, сильный, обладающий большим запасом жизненных сил, энергичный, с активным отношением к жизни, умеющий ценить партнерство, как дар вселенной, принося пользу обществу людей.

Универсальность практики глубинное касание объясняется тем, что воздействие оказывается не на отдельные органы, а на весь организм в целом (таблица 1).

Таблица 1. - Комплексность технологии «Телесно-ориентированная практика - глубинное касание»

Параметры работы	Уровни работы			
	Физический	Функциональный	Энергетический	Психологический
1	2	3	4	5
Направленность воздействия	Мышечный и связочный аппарат; Костная система; Позвоночник; Суставы; Физические качества: гибкость, сила, выносливость, координация движения и т.д.	Обменные процессы; Внутренние органы; Система кровообращения; Лимфатическая система; Дыхательная система; Сердечно-сосудистая система; ЦНС; Головной мозг	Энергетические каналы и меридианы; Энергетические центры, Тонкие тела человека	Психические процессы – память, внимание; Развитие всех видов внимания: направленность, объём, распределённость, сосредоточенность, интенсивность, устойчивость, переключаемость; Развитие волевого внимания; (для того, чтобы отвлечься от отвлекающих факторов и сконцентрироваться на нужной деятельности); Ожидательное внимание: бдительность, чуткость. Внутреннее внимание — обращенное на объекты субъективного мира человека. Является необходимым условием самопознания и самовоспитания, Воспитывает осознанность; Способность управлять психоэмоциональной сферой; Стереотипы поведения
Средства воздействия	Динамические упражнения в ходьбе; Вибрационные упражнения; Статические упражнения; Упражнения исправления осанки	Дыхательные упражнения; Массажные упражнения для внутренних органов; Чередование напряжения и расслабления	Давление на энергетические зоны и точки; Дыхательно-медитативные упражнения; Энергетическая ходьба	Статические и динамические упражнения; Дыхательные упражнения Психологические упражнения; Релаксационные упражнения; Парная работа
Оздоровительный эффект	Развитие гибкости и подвижности суставов, восстановление позвоночника	Улучшение обменных процессов; Повышение кроволимфообеспечения; Повышение иммунитета	Наполнение энергетических каналов; Гармонизация энергетических тел; Снятие блоков энергосистемы	Избавление от вредных привычек, страхов, зависимостей; Повышение умственной, психической и физической работоспособности; Профилактика рассеянности и психических болезней

При достаточном навыке, заниматься глубинным касанием можно в любом месте, в любое время, даже по пути на работу.

В процессе восстановительных занятий важно соблюдать следующие принципы:

1) Индивидуализация и возрастная адекватность. Индивидуализация деятельности студентов педагогического вуза осуществлялась на основе учета индивидуальных особенностей: физического развития, состояния здоровья, пола, реакции на физическую нагрузку и т. д. В соответствии с этим, при построении процесса физического воспитания, организатор педагогического процесса ориентируется на обеспечение соответствующего возможностям студентов выбора средств, методов и форм занятий [4].

Необходимо учитывать возраст, пол, профессию пациента, его двигательный опыт, характер и степень патологического процесса и функциональные возможности человека [4].

2) Осознанность. Сознательное и активное участие самого занимающегося создаст необходимый психоэмоциональный фон и психологический настрой, что повышает эффективность применения мероприятий.

3) Постепенность. Важен при повышении физической нагрузки по всем её показателям: объёму, интенсивности, количеству упражнений, числу их повторений, сложности упражнений как внутри одного занятия, так и на протяжении всего восстановительного процесса.

4) Систематичность – основа восстановительных занятий. Систематическое применение различные средства реабилитации, можно обеспечить достаточное, оптимальное для каждого занимающегося воздействие, позволяющее повышать функциональное состояние организма.

5) Цикличность. Чередование работы и отдыха с соблюдением оптимального интервала.

6) Системность воздействия (или поочередность), то есть последовательное чередование исходных положений и позиций для различных мышечных групп [6].

7) Умеренность воздействия средствами, означает, что физические нагрузки должны быть умеренными, возможно более продолжительным, либо нагрузки должны быть дробленными, что позволит достичь адекватности нагрузок состоянию занимающихся [6].

Сочетание общего и специального воздействия в процессе следует понимать следующим образом:

- общее занятие преследует цель общего оздоровления организма, улучшение функций и систем, нарушенных болезненным процессом, развитие и закрепление моторных навыков и волевых качеств. С общебиологической точки



зрения тренированность занимающегося человека – важный фактор его функциональной приспособляемости, в которой очень большую роль играет систематическая мышечная деятельность;

- специфическое занятие (индивидуальное) призвано развить функции, нарушенные в связи с заболеванием или травмой, восстановить конкретные двигательные действия или умения, необходимые занимающемуся в быту и трудовой деятельности[6].

Технологию «Телесно-ориентированная практика-глубинное касание» целесообразно внедрять в вузе на этапе обучения педагога будущей специальности, в процессе формирования здоровьесберегательной компетенции, а также в практическую реализацию моделей подготовки будущих учителей к работе с семьей по сохранению и укреплению здоровья младшего школьника. В спецкурсах данная технология может являться методом повышения уровня подготовки будущих учителей к работе в здоровьесберегающем аспекте.

Одним из условия успешного развития здоровьесбережения будущих учителей является внедрение в образовательный процесс высшей педагогической школы дисциплины по выбору «Телесно-ориентированная практика- глубинное касание».

В качестве основных требований к содержанию и методике изучения дисциплины по выбору студентов отметим следующие аспекты: социально значимая тематика; инновационные методы и формы организации обучения; включение студентов в теоретически обоснованную социально-ориентированную деятельность; формирование здоровьесберегающей компетенции, личностное развития будущих педагогов; формирование системы умений и навыков эффективного восстановления собственного здоровья и здоровья учащихся.

Формами обучения являются лекции, практические занятия, индивидуальная работа студентов под руководством преподавателя.

Практика глубинное касание может применяться во внеклассных мероприятиях как комплексная система оздоровления. Универсальность, легкость в обучении, открывает широкий спектр ее применения: в совместной работе с родителями по сохранению и укреплению здоровья детей, а также для повышения компетентности будущих учителей.

### **БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

1. Афанасьева, О.Ю. Управление коммуникативным образованием студентов вузов: педагогическое сопровождение [Текст]. моногр. / О.Ю. Афанасьева. - М.: Изд-во МГОУ, 2007.-323с.

2. Виноградов, Г. Н. Теория и методика здорового образа жизни [Текст] : учеб. пособие / Г.Н. Виноградов, А. К. Кульназаров, В. Ю. Салов.- Алматы, 2004.-320 с.
3. Казначеев В. П. Здоровье нации. Просвещение. Образование Текст. / В. П. Казначеев. - М.; Кострома: ИЦПКПС ИОПЭЧ Сиб. Отд - ния РАМН, 1996, -248с.
4. Макаренко, В. Г. Теория и практика педагогического управления физкультурным образованием в дошкольном учреждении: учебное пособие / В. Г. Макаренко. - Челябинск: Изд-во «Цицерон», 2012- С.181-183
5. Миронова, В. М. Йогический массаж «глубинное касание» (Теория и практика 1 ступени): учеб. -метод пособие / В. М. Миронова, Свами Ананд Смирджанхар; УралГУФК. – Челябинск: Уральская академия, 2011. – 38 с.
6. Пустозеров, А. И Оздоровительная физическая культура : учеб.-метод. пособие / А. И. Пустозеров, В. К. Миловидов. – Челябинск : УралГУФК, 2010. – 96 с.
7. РГПУ им. Герцена Кафедра клинической психологии. [Электронный ресурс]. – Режим доступа <http://clinicpsy.ucoz.ru/news/2011-11-10-474>

Айрих Я. А.

**Этнографическая компетенция студентов вузов  
как средство реализации национальной идеи в постиндустриальном  
российском обществе**

*Краткий очерк социально - культурных характеристик, сложившихся в разные периоды становления российской государственности. Социокультурная характеристика современного общества, определение национальной идеи, понятия этнографической компетенции. Анализ нормативно - правовых документов, направленных на укрепление единства российской нации и этнокультурное развитие народов России. Влияние национальной идеи российского информационного общества на структуру этнографической компетенции студентов вузов. Методико - технологический комплекс развития этнографической компетенции средствами народной педагогики - сказочной прозы.*

Важнейшими задачами современного информационного общества в целом и системы образования, в частности, является освоение социально - исторического опыта и уникального этнокультурного наследия, традиций и обычаев, а также сохранение и укрепление национального своеобразия и самобытности своего народа на основе единства общечеловеческих и национальных ценностей.

Социально - культурные процессы, складывающиеся на протяжении многовековой истории, демонстрируют современному обществу социально - культурные характеристики, сложившиеся в разные периоды становления государственности. В истории развития человечества прослеживаются три большие эпохи. Доиндустриальное (аграрное общество) - продолжительность примерно 10 тысяч лет - с тех пор, как человечество перешло от добывания пропитания путем охоты, рыболовства и т.д. к земледелию и скотоводству.

Индустриальное общество - продолжительность около 300 лет - с XVII века до второй половины XX века. Постиндустриальное общество - начиная со второй половины XX века. Будущая продолжительность неизвестна, но многие специалисты предсказывают ее в период всего нескольких десятилетий ввиду многих серьезных противоречий, порождаемых постиндустриальной эпохой. Эту новую эпоху в развитии человечества иногда еще называют «информационным обществом», «обществом знаний» ввиду той роли, которую в ней играют знания и информация, а также «обществом услуг», так как в этом новом обществе все большая часть трудоспособного населения переходит на работу в сферу услуг.

Современное российское общество получило название постиндустриального или информационного общества. Залогом современного общественного прогресса служит быстрое технологическое развитие, основанное на превращении науки в непосредственную производительную силу, а мерой такого прогресса выступает становление всесторонне развитой личности и расширение творческих возможностей человека. Синтез различных подходов к анализу современного социума, давший начало теории постиндустриального общества, относится к 60-м гг. XX в. К этому периоду сформировались важнейшие методологические основы, позволившие рассматривать становление нового социального состояния с позиций прогресса науки и образования, исследовать качественное изменение места и роли знаний и информации в общественном производстве. [3].

Коренным образом изменилась идеология человечества. Начиная с XVIII века, с эпохи Просвещения на протяжении двухсот лет основной идеей во всем мире доминирующей силой и главным двигателем политики была вера в спасение человечества посредством справедливого общественного устройства. Она принимала различные формы и создала различные политические течения - социализма, коммунизма и др. Несмотря на принципиальные различия, общим у многих течений была вера в построение такого общества, в котором его совершенство приведет к совершенству отдельного человека. Все больше осознается та истина, в которой основой прогрессивного развития каждой страны и всего человечества является сам Человек, его нравственная позиция, многоплановая природосообразная деятельность, культура, образованность, профессиональная компетентность. Современная национальная идея заключается в стремлении России к лидерству нового альтернативного пути развития человечества, а именно, за счет традиций духовности, накопленных страной в предыдущие десятилетия и столетия. А также за счет опережающего развития образования [9].

Осознавая Концепцию федеральной целевой программы «Укрепление единства российской нации и этнокультурное развитие народов России»,

находим в ней описание негативных факторов, таких как размывание традиционных нравственных ценностей народов России, недостаточность мер по воспитанию культуры межнационального общения, изучению истории и традиций российских народов, влияющих на развитие межнациональных (межэтнических) отношений [11].

В основе дальнейшего устойчивого развития страны лежат традиционные формы духовности и этнической культуры народов России. Ключевыми проблемами в сфере состояния межэтнических отношений в современной России являются: слабое общероссийское гражданское самосознание, т.е. недостаточно осознанная общероссийская гражданская идентичность; сложное социокультурное самочувствие русского народа, неудовлетворённость его этнокультурных потребностей; неудовлетворённость уровнем обеспечения в среде отдельных народов их культурно - языковых прав и др. Таким образом, на фоне современных вызовов и угроз всё более актуальной становится цель укрепления гражданского и духовного единства российской нации. Для эффективного устранения вышеуказанных проблемных зон, в частности, для обеспечения устойчивого этнокультурного развития российское государство применяет программно - целевой метод, направленный на укрепление единства многонационального народа Российской Федерации, понимание которой тождественно российской нации с целью управления этнокультурным многообразием. Этнокультурное многообразие России является неотъемлемой частью мирового духовного наследия. Стратегией программно - целевого метода является создание методологического базиса для формирования единой системы реализации государственной национальной политики. Следовательно, данная Концепция предлагает реализацию следующих задач: сохранение и приумножение духовного и культурного потенциала многонационального народа РФ; распространение знаний об истории и культуре народов РФ; проведение информационной кампании; разработка учебных программ по изучению многовекового опыта взаимодействия народов России; совершенствование учебной литературы и программ обучения в целях более эффективного формирования общероссийского гражданского самосознания; правовая поддержка этнических традиций народов Российской Федерации, являющихся основным фактором разностороннего развития общества в этнокультурной сфере; сохранение и развитие языкового многообразия как инструмента социализации, выражения и передачи исторического опыта и этнокультурных традиций. Культурный концепт основных стратегических результатов деятельности по укреплению единства российской нации и этнокультурному развитию народов России лежит в изменении ценностных ориентаций и норм поведения людей, в росте толерантности и эффективности использования этнокультурного потенциала страны и др.

Анализируя состояние межнациональных (межэтнических) отношений в Российской Федерации, описываемого в Стратегии национальной политики Российской Федерации, мы находим в ней указание на «недостаточность образовательных и культурно-просветительских мер по формированию российской гражданской идентичности, воспитанию культуры межнационального общения, изучению истории и традиций народов России, их опыта солидарности в укреплении государства и защиты общего Отечества» [16, с.8]. Важной целью государственной национальной политики Российской Федерации для процесса развития этнографической компетенции студентов является «Упрочение общероссийского гражданского самосознания и духовной общности многонационального народа Российской Федерации (русской нации); а приоритетными направлениями: сохранение и развитие этнокультурного многообразия народов России; развитие системы образования, гражданско-патриотического воспитания [14].

Следуя принципу толерантности, приоритетны для развития этнографической компетенции и задачи по обеспечению межнационального мира и согласия, гармонизации межнациональных (межэтнических) отношений: «вовлечение этнокультурных и общественных объединений, религиозных организаций в деятельность по развитию межнационального и межконфессионального диалога, возрождению семейных ценностей, противодействию экстремизму, национальной и религиозной нетерпимости» [14]. Приоритетны задачи и в области обеспечения социально-экономических условий для эффективной реализации государственной национальной политики Российской Федерации: содействие развитию народных промыслов и ремесел в целях увеличения занятости населения [14].

Приоритетны задачи по содействию национально-культурному развитию: распространение знаний об истории и культуре народов Российской Федерации; формирование в обществе атмосферы уважения к историческому наследию и культурным ценностям народов России; совершенствование системы подготовки национальных кадров в сфере культуры [14] и др.

Высок приоритет задач государственной национальной политики Российской Федерации в сфере образования, патриотического и гражданского воспитания подрастающего поколения, заключающихся в формировании у детей и молодежи общероссийского гражданского самосознания, чувства патриотизма, гражданской ответственности, гордости за историю нашей страны, в воспитании культуры межнационального общения, основанной на толерантности, уважении чести и национального достоинства граждан, духовных и нравственных ценностей народов России, на всех этапах образовательного процесса путем повышения роли гуманитарного направления в процессе образования, разработки учебных программ по изучению

многовекового опыта взаимодействия народов России посредством ознакомления с историческими документами о знаковых событиях, раскрывающих истоки общероссийского единства и солидарности [14] и др.

Приоритет задач по совершенствованию взаимодействия государственных и муниципальных органов с институтами гражданского общества при реализации государственной национальной политики Российской Федерации заключается в развитии этнокультурной инфраструктуры, в том числе домов дружбы, центров национальной культуры, иных государственных и муниципальных учреждений, деятельность которых направлена на решение задач государственной национальной политики Российской Федерации.

В понятие этнографической компетенции автор вкладывает комплекс знаний, умений, владений этнографической пропедевтикой с целью изучения, осознания, хранения и применения материально - духовных ценностей культурно - исторического народного традиционного наследия в современном российском постиндустриальном обществе средствами народного художественного творчества. Мифы, легенды и предания являются одним из важнейших источников для изучения материальной и духовной культуры народа.

На примере жанра преданий рассмотрим структуру этнографической компетенции студентов вузов в триаде знать - уметь - владеть.

Студенты должны знать: жанры устного поэтического творчества народов России, а именно группы произведений сказочной прозы, главным образом, предания, а также воспоминания, легенды, былички, требующие тщательного исследования. Формировать в качестве знаниевой основы у студентов понимание преданий как рассказов о жизни, ставших историей о лицах, событиях. Понимание преданий как повествований без выдумки, содержащих правду, услышанную от отцов и дедов, объективно рассматривая их содержание, сопоставляя с правдой исторического факта или с историческим прототипом и нахождения вымыслов и домыслов в народных представлениях об истории в широком понимании этого слова (включая историю труда).

Студенты должны уметь: выяснять причины и степень связи преданий в конкретном анализе других народностей, как соседних, так и весьма отдаленных, находящихся на различных хронологических уровнях в темах, героях, сюжетах, мотивах, а именно: на историко-генетическом, историко-культурном, историко-типологическом уровнях. Также на этапе формирования умений студентов необходимо научить их: отбирать и систематизировать тексты преданий; выявлять основные тематико-сюжетные группы преданий, их возникновение и развитие, их связь с представлениями народа; выявлять процессы и идейно-художественные особенности, характерные для жанра преданий.

Студенты должны владеть: экспрессивно-изобразительными свойствами преданий, выполняющих роль информативной функции в сочетании с эстетическим аспектом, не нарушая, таким образом, восприятие их идейно-художественной целостности. Задача овладения навыками применения исторического опыта в информационном пространстве современного постиндустриального общества с использованием психолого-эстетических критериев, присущих жанру преданий. В процессе живой передачи рассказчик стремится убедить слушателей в достоверности рассказов, пришедших из древности, внушить к ним уважение, или, напротив, высказать свое несогласие с традиционными представлениями. Задача рассказчика - вызвать в слушателях то же отношение к событию или лицу, ту же оценку, какие разделяет он сам. К этому присоединяется стремление заинтересовать слушателей, увлечь их рассказом. Это психологическое состояние рассказчика реализуется в идейно-художественных особенностях преданий. Их жанровая специфика проявляется в процессе живой передачи на грани рассказывания-восприятия. Хороший рассказчик использует средства устного слова, фольклорную образно-стилевую традицию для того, чтобы выразить свою оценку, свои мысли, идеи. Психолого-эстетические начала проявляются в преданиях как в отборе жизненного материала, так и в реализации его в сюжете и образах. Принципам отбора и средствам воплощения жизненного материала в преданиях в нашей науке не уделялось специального внимания. При отражении в преданиях действительности во всём её разнообразии освещаются все привлекающие внимание явления природы и общественной жизни. Таким образом, предмет изображения становится безграничным. При выстраивании предания в последовательности их возникновения и активного бытования обнаруживается принцип отбора жизненного материала на основании общественных запросов, в которых значительную роль играют эстетические представления, а точнее, психолого-эстетические. Таким образом в предания отбираются те факты и события, те люди, которые отмечены печатью возвышенного или низменного в представлениях «отбирающей» среды [5]. Эстетические категории осмысливаются как положительное и отрицательное в их тематической направленности: это труд, борьба за социальную свободу, освобождение новых земель. Так, например, наличие коллизии (их разрешения в действиях) - столкновения, противоборства, противоречия или наличие ситуации, т. е. положения, состояния, обстановки, совокупности обстоятельств; констатация коллизии или ситуации большею частью оценочна и приводит к сюжетной незавершённости.

Говоря о единстве общечеловеческих и национальных ценностей, мы имеем в виду ценностные категории, формирующиеся в процессе жизнедеятельности народов и развивающиеся на основе их собственного опыта



и традиций, унаследованных от предшествующих поколений, а также существующих и закреплённых в традиционных культурах в качестве фундаментальной мировоззренческой основы жизни всех народов, лежащей в основе концепта возрождение - земля, дом, семья, вера, труд [19]. Изучение традиционных народных культур как универсальной информационной системы знаний (исторических, религиозных, хозяйственно - бытовых и др.), основанной на гуманистических принципах (потребности в труде, гармонии человека с природой, общения, проявления лучших качеств человека - достоинства, совести, милосердия, терпимости, добротворчества, заботы о сохранении окружающей среды, снисхождения к слабому, отвращения к насилию т. п.) заложено в структуру этнографической компетенции и выступает в роли информационного фильтра, позволяющего сохранить «баланс добра и зла», противостоящего возможному кризису самоидентификации [19]. Художественная ценность культурного наследия как проявление гуманистического принципа способствует гармоничному включению народа в жизнь природы и рода, следствием которого является духовное развитие общественного сознания.

На территории многонационального государства неизбежны и ассимиляционные процессы, целью которых не может являться превалирование - доминирование одних этносов над другими. Заимствование образов, традиций, жанров, выразительных и изобразительных средств между народами осуществляется в различных видах этнических контактов. Культурные ассимиляционные процессы глубоко содержат в себе межнациональный обмен художественными ценностями. Уникальность этноса содержится в его этнографической идентичности, содержащей в себе набор этнодифференцирующих признаков: национальный характер, менталитет, язык, традиция в контексте неизменной статичной характеристики как родовое понятие философии культуры и бытия народа в статусе универсальной национальной идентификации, следовательно, действенного механизма выживания всей системы жизнеобеспечения народа, способности к самосохранению. Таким образом, на основе имеющего информационного знания (аксиолого-семиотическая сторона национально-культурных феноменов как основообразующая для традиционных характеристик той или иной культуры и направленная на осмысление её языковой парадигмы), традиционная культура способствует адаптации народа к определённой социальной среде за счёт собственных фундаментальных (идентифицирующих) компонентов с наличием общечеловеческой аксиологической константы гуманистического художественного сознания, подтвержденной ассимиляционными процессам с целью обогащения общечеловеческого фонда как фундаментального философско-гуманистического универсума, определяющего

бытийные основания культуры: Мудрость - Истина - Добро - Красота [19, с. 198].

Возвращаясь к вопросу о распространении знаний об истории и культуре народов Российской Федерации, нельзя не упомянуть о том, что перед каждым народом возникает непростая, но насущная проблема - осмыслить свое место в мире, определить его так, чтобы не раствориться среди других и не уклониться в самоизоляцию [4]. Весьма нежелательны как стирание этнокультурной самобытности народа, так и упрощение его этнокультурного наследия в форме канонизации и воспроизводства в музейно-фольклорном стиле. Важнейшим средством в развитии этнографической компетенции студентов вузов является изучение несказочной прозы. Жанр преданий хранит память о национальной истории. Предания - это «устная летопись», жанр несказочной прозы с установкой на историческую достоверность. Само слово предание означает передавать, сохранять [2]. По тематике различают исторические (происхождение того или иного народа, история предков и т. д.) и топонимические (о происхождении природных объектов: гор, скал, рек, озер, болот и т. п.; памятников старины: могильников, монастырей и т. п. и их названий). Любое предание исторично в своей основе, т. к. толчком к его созданию всегда служит подлинный факт. Вместе с тем предание не тождественно реальности и, как фольклорный жанр, оно имеет право на художественный вымысел, предлагая собственную интерпретацию истории, возникающей на основе исторического факта. Вымысел в данном случае не противоречит исторической правде, а, напротив, способствует ее выявлению. Темы преданий имеют общенародное значение. Соответственно персонажами могут выступать представители государства, наций др. Таким образом, в преданиях выработались особые приемы изображения исторического прошлого. Понимание об образах выступают не как личное суждение, а как общее мнение (о Петре I: Вот оно царь - так царь, даром хлеба не ел; лучше бурлака работал; об Иване Сусанине: ...ведь он спасал не царя, а Россию!) [6]

В преданиях отражена жизнь трудового народа, оценённая им и ставшая историей. Все предания посвящены трем основным сферам жизни: труду, социальной борьбе, освоению новых земель в борьбе и труде. Эти жизненные сферы питали и определяли тематику, сюжеты, систему образов преданий. В преданиях нет образов, безотносительных к труду, борьбе и освоению новых земель. В преданиях отражены гуманистические принципы традиционной народной культуры фундаментального философско-гуманистического универсума, определяющего бытийные основания культуры: мудрость - истина - добро - красота.

Процесс создания и бытования преданий осуществлялся на основе общественных запросов и потребностей, в которых значительную роль играли

психолого-эстетические представления. В преданиях проникло то, что помогало в труде и борьбе, воспитывало людей и в то же время разнообразило жизнь, удовлетворяло любознательность: необычное, удивляющее (возвышенное или низменное), восхищающее, вызывающее гнев и возмущение. Основная функция преданий - эстетико-информативная. Эстетический аспект важен для выявления природы и функции преданий, но в единстве с аспектом информативным: отрывание одного от другого - значит разрушение их идейно-художественной сущности. Но в то же время их нужно различать, так как в разных группах преданий соотношение различно.

При изучении преданий региона в историческом аспекте с учетом особенностей познающей жизни социально-профессиональной среды отчетливо выявляются социально-психолого-эстетические основы отбора жизненного материала, определяющие сюжетный состав преданий, их эмоциональную атмосферу. Постоянную эстетическую привлекательность для народа имели «силачи». И в крестьянской и в рабочей среде, особенно на тяжелой горнозаводской работе, ценилась физическая сила; была определяющей составной частью понятия красоты, даже женской. Именно поэтому силачи и силачки стали предметом изображения в преданиях. На всем протяжении истории уральских русских преданий в них занимала большое место группа рассказов, в которых утверждается эстетика силы как залог успешного труда. В сюжетном составе этой группы, в мотивах сюжетов обнаруживаются схождения с преданиями других народов (манси, коми-пермяки, башкиры) на эту же тему - о силачах. В силачах проявляется положительное эстетическое достоинство, прогрессивная превосходность. Так, в уральских преданиях Ермак Тимофеевич осмыслен как землепроходец, завоеватель Сибири, открыватель железной руды на горном Урале, участник социальной борьбы. Петр I вошел в уральские предания как покровитель трудового умения и мастерства. Емельян Пугачев играет в горнозаводском прозаическом эпосе роль идейно-художественного центра, вокруг которого объединились все сюжеты, мотивы, образы, утверждающие закономерность и героичность борьбы за социальное переустройство жизни, за свободу людей труда. Изучение истории уральского фольклора способствует выявлению мировоззрения рабочего класса - от представлений крепостных рабочих XVIII века до общественно-политических, философских и эстетических воззрений пролетариата в третий период освободительного движения русского народа. Рабочая специфика проявилась в жанровом составе, в тематике, в идейно-художественной наполненности, в языке и стиле произведений. В системе жанров уральского фольклора существенное место занимают группы произведений сказочной прозы, главным образом, предания. Эти рассказы о событиях и лицах прошедших эпох составили устную летопись труда и борьбы. Каждое новое поколение знакомилось по ним с

прошлым. В рассказы о давно прошедшей жизни проникала современность, влияла на отбор тем и сюжетов, на суть образов, на оценки и выводы, определяя судьбу как отдельных сюжетно-тематических групп, так и жанра в целом. На дооктябрьском Урале предания были значительно распространены, бытовали в разных социально-профессиональных группах и отражали особенности материальной и духовной жизни создавшей их среды и тех слоев, которые ее питали. В преданиях отразилось характерное для уральского фольклора переплетение произведений различных национальностей - манси, коми, башкир, татар. Специфику уральского фольклора создали в значительной степени именно предания, составившие наиболее обширный пласт несказочной прозы, а не легенды и не былички. В преданиях сосредоточился и активно воспринимался каждым новым поколением позитивный исторический опыт трудового народа. Предания формировали представления людей о действительности прошлого. Так, заводчики Демидовы в преданиях (кроме первого - Никиты) представляют собою «отрицательное эстетическое достоинство», «регрессивную, превосходность». В них наиболее ярко воплотился антинародный военно-крепостнический режим на уральских горных заводах - именно поэтому они выбраны для воплощения в преданиях. С точки зрения горнозаводского населения, заводчики Демидовы и их приспешники - личности низменные, поэтому они стали предметом изображения в преданиях. Художественная идея этих преданий - обличение крепостнического произвола, а в более позднее время - утверждение никчёмности подобных людей, ненужности их в жизни. Примечательно, что для типизации этих образов в преданиях XX в. использовано такое средство, как сатира, для того, чтобы человечество смеясь расставалось со своим низменным прошлым - низменное прошлое осмеивается в преданиях. Возвышенное прошлое идеализируется и героизируется. Осознание значительности, жизненной важности борьбы за освобождение народа, следствием чего появилось утверждение таких тематических групп преданий, как о Пугачеве, о «вольных людях». В них выражена художественная идея возвышенности, красоты единения с народом, защиты его интересов, борьбы за свободу. Примечательно, что Ермак Тимофеевич - завоеватель Сибири - вошел в уральские горнозаводские предания в соответствии с социально-эстетическими принципами горнозаводского населения не столько как завоеватель Сибири, сколько как борец за социальную свободу народа.

Предания представляют собой структуру, для анализа которой возможны и достаточны такие известные науке единицы, как тема, сюжет, мотив, образ. Тема реализуется в сюжетах - сюжеты имеют варианты, версии, редакции. Мотив как структурная единица сюжета варьирует. Жанр преданий имеет систему традиционных образов, сюжетов, мотивов. Традиционны

взаимоотношения в преданиях между художественным образом и сюжетом, т. к. сюжеты развиваются в определенном направлении вследствие содержания образа. Содержание образа, соотносимого с конкретно-исторической тематикой, обуславливает отбор сюжетов из традиций, их повторяемость. Коллективная разработка образа, осуществляемая в преданиях, ведет к работе над сюжетами и пополнению ими устного народного творчества. Закономерно понятие «цикл» в применении к преданиям. Жанру преданий характерна цикличность, демонстрирующая результаты процесса коллективной разработки образа. Цикл - совокупность сюжетов и мотивов на одну тему, выявленная в результате собирания и изучения, и способствующая многогранному показу центрального образа. Отдельные предания, составляющие цикл, с точки зрения их структуры сконструированы по принципу сюжетосложения. Сюжет выступает главным средством воплощения жизненного материала, типизации людей и событий. Сюжет и мотив в преданиях относительно устойчивы, что создает ситуативную прочность преданий. Предания скреплены сюжетной ситуацией и основным содержанием образа, хотя варьируют в зависимости от социально - профессиональной среды и ее этико-эстетических представлений, от времени, от рассказчика и условий рассказывания. Такое варьирование не ведет к переосмыслению образа (при условии бытования текста в однородной социальной среде). Предания, содержащие в себе информативную функцию, иллюстрирующую жизнь, открывают бытие прошедших эпох средствами повествовательного искусства устного слова. В преданиях проявляется своя традиционность. Для стиля преданий характерен целый ряд устоявшихся моментов, в частности, предметная детализация образа или события за счет весьма характерных, выразительных подробностей. В преданиях присутствует как бы скрытая для беглого взгляда глубокая художественность. Традиционные связи русских преданий с преданиями других народностей, как соседних, так и весьма отдаленных, находящиеся на различных хронологических уровнях (в темах, героях, сюжетах, мотивах) на историко-генетическом, историко-культурном, историко-типологическом уровнях по степени аналогии, сближения, схождения.

Синхронизируя гуманистические принципы (потребности в труде, гармонии человека с природой, общения, проявления лучших качеств человека - достоинства, совести, милосердия, терпимости, добротворчества, заботы о сохранении окружающей среды, снисхождение к слабому, отвращение к насилию) народной художественной культуры и традиционной культуры в целом с принципами, используемыми в исследовании по развитию этнографической компетенции студентов высших учебных заведений - с принципами, отражающими идеи высшего образования (инновационное развитие в образовании, партисипативность и предметная интеграция);

принципах, отражающих идеи профессиональной компетентности (компетентностный подход в образовании, правомочия); принципах, отражающих идеи этнографии (междисциплинарность, этнографическая идентичность, толерантность), между ними можно установить преемственный синтез подобно стилю как творческому методу объединения различных видов искусства в рамках единого художественного явления.

Так, при применении принципа инновационности в образовании в процессе развития этнографической компетенции студентов формируется система ценностных отношений к культурным традициям своего народа как фактора формирования патриотизма и гражданственности. Принцип партисипативности способствует вовлечению студентов в процесс освоения культурного наследия, процесс адаптации - в многообразии культур, процесс становления и поддержания эффективной системы трансляции историко - культурного опыта. Работа над развитием этнографической компетенции студентов по принципу предметной интеграции способствует получению теоретических знаний о традиционной культуре сквозь призму народного декоративно - прикладного творчества. Благодаря комплексному методу получения теоретических знаний, этнографическая компетенция студентов приобретает пропедевтическое представление об общей картине мира.

Принцип компетентностного подхода в образовании и принцип правомочия освещают идеи профессиональной компетентности. Так, используя принцип компетентностного подхода в образовании, этнографическая компетенция формируется в процессе углубленного познания системы традиционной культуры и освоенного умения общаться с людьми, самостоятельно решать возникающие проблемы, т.е. овладеть универсальными качествами, не зависящими от сферы профессиональной деятельности. Принцип правомочия способствует ориентированию в теориях и подходах мировой и отечественной культуры и составляющих процесса охраны и защиты культурного наследия (консервация, реставрация, реновация, реституция); проявлению навыков исследовательской работы в научных библиотеках и архивах, составления библиографии, изучения описей; освоения правовых основ деятельности по охране памятников истории и культуры, системы учета объектов культурного наследия; формирование понимания принципов государственной охраны объектов культурного наследия в законодательном регулировании.

Принципы, отражающие идеи этнографии (междисциплинарности, этнографической идентичности, толерантности) способствуют развитию способностей к самоидентификации и поликультурной коммуникации, а также к осознанию культурных ассимиляционных процессов. Этнографическая компетенция, сформированная по принципу междисциплинарности,

способствует глубокому освоению наук о человеке и обществе и развитию способности к междисциплинарному анализу понятий «культура», «общение», «коммуникация», «коммуникативная культура», «культура личности», а также культурно - исторических ценностей с целью трансформации результатов исследования в систему знания.

Принцип этнографической идентичности раскрывает коллективную историческую память народа, способствующей формированию национальной идентичности. Междисциплинарный анализ первоисточников знаний о развитии общества и природы - музейных предметов, их коллекций и других видов движимого и недвижимого, материального и нематериального культурного наследия развивает самосознание человека в русле синергетического мышления.

Принцип толерантности играет первостепенную роль в поликультурном постиндустриальном обществе, где масштабы межкультурного взаимодействия охватили мировое информационное пространство. Овладение этнографической компетенцией по принципу толерантности может влиять на формирование социальной позиции у студента и, следовательно, её роли в воспитании национального самосознания. Таким образом, принцип толерантности выступает эффективным инструментом для осуществления квалифицированной социальной функции в континууме: человек - культура - семья - общество - нация - государство - мировое пространство. Без использования культурных образцов поведения, традиций, верований, обычаев, а также принятия многообразия культур мира, межличностных ценностей, без проявления доброжелательности в общении и разрешении конфликтных и проблемных ситуаций вхождение в мировое сообщество не представляется возможным. Развитие этнографической компетенции студентов по принципу толерантности способствует разрешению противоречия между потребностью формирования социально-личностных качеств студентов, в частности, становления этнического самосознания (осознание человеком своих действий, чувств, мыслей, мотивов поведения), и отсутствием механизмов в процессе профессионального образования, естественным образом связанных с этнокультурой и этнопедагогикой; восстановлению этнического самосознания у молодого поколения в параллели с существующими негативными этническими стереотипами.

Практико - ориентированная модель развития этнографической компетенции студентов вузов, с точки зрения общенаучных, конкретно-научных, теоретических взглядов и методико-технологических установок, ориентирована на систему взаимодействия обучающего и обучающихся по вопросам разработки и апробации новых педагогических идей, охватывающих интеграционные процессы, выстроенных на единстве научных знаний;

педагогических технологий, строящихся на этнографической идентичности, различных культурных и ценностных позициях в условиях компетентностного подхода в образовании. Реализация компетентностного подхода требует нового проектирования как результатов образования, так и самого учебного процесса, а также механизма управления им. Поэтому поиск эффективных путей, связанных с разработкой и внедрением компетентностного подхода, многими исследователями рассматривается как актуальная и своевременная проблема. Комплексная модернизация системы образования демонстрирует государственный заказ на личность, несущую в себе не только когнитивную и операционно-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую [14, 14].

В качестве осуществления механизмов реализации государственной национальной политики Российской Федерации, применяемые в исследовании подходы (андрагогический, семиотический, праксиологический) способствуют функциональному усилению синкретического характера взаимопроникновения.

Так, на общенаучном уровне, андрагогический подход помогает раскрыть креативные особенности студента (обучаемого) как взрослого человека по признаку культуры, которая творит саму себя. Взрослый человек, освоив в детстве культуру семьи и социума, дальше продолжает сам ее создавать. Андрагогический процесс подразумевает диалог культур обучающего и обучаемого. Таким образом, человек, образовываясь, творит культуру через освоение им культурно-исторического опыта, осуществление художественного анализа образцов традиционной культуры с их последующей творческой переработкой в рамках традиционного мировоззрения и актуализацией в информационном пространстве постиндустриального общества. Если культура - это произведение произведений, то любой акт взаимодействия людей есть акт творческого воспроизводства их культурных компонентов. В этом процессе из всех вариантов творческого раскрытия возможностей, какими обладает культура в каждый исторически значимый момент времени, актуализируются и адаптируются к современным условиям те, которые направлены на формирование традиционного мировоззрения, т. е. на осознание философско - фундаментального универсума традиционных культур. Развивая у взрослого человека этнографическую компетенцию, применение андрагогического подхода способствует рождению в человеке нового состояния культуры - сотворца культуры, несущей в себе возрождение духовно - нравственных ценностей и идеалов.

Семиотический подход на конкретно - научном уровне исследования способствует пониманию культуры как структуры, состоящей из ряда символических систем, заключающих в себе понятие ценности как одного из ключевых в концепции семантической философии искусства. Освоение



принципов культурного анализа, посвящённых проблеме строения и функционирования знаковых систем в человеческом сообществе, имеет регламентирующее значение в этнофутуристических вехнях современного общества. Важная роль принадлежит умению систематизировать художественные образы народного искусства, оказывающие моделирующее воздействие на социальную жизнь. Символический характер искусства на протяжении всей истории человечества демонстрирует стремление к идеальному, т. е. возвышенному над реальностью духовному самосознанию. Свидетельством тому является эстетическое начало, вложенное народами в собственную материальную культуру с целью сохранения преемственных связей с культурными ценностями традиционного мировоззрения. Культурная память народа сохранена в художественных образах этнографических материалов, что позволяет через обращение к прошлому творить новое духовное пространство современности. Таким образом, смысл семиотического подхода к развитию этнографической компетенции студентов вузов состоит в получении доступа к диалогизации с концептуальным миром традиционной культуры с целью верификации представлений об окружающем мире.

Методико-технологические характеристики праксиологического подхода усиливают процесс коммуникативного вовлечения студентов в сферу познания общечеловеческих ценностей. Так, деятельность как форма социально - культурной активности принимает форму эмоциональной вовлечённости в процесс переживания опыта прошлого. Праксиологический подход несёт в себе многообразие форм практической, теоретической, коммуникативной деятельности в отношении к прошлому. «Подлинной детерминантой деятельности и сознания человека является исторически развивающаяся культура, воплощённая в знаковых системах, на одном полюсе которой - исторически развивающаяся родовая, т. е. коллективная деятельность людей, а на другом - индивидуальная человеческая деятельность» [6]. Во многие исторические эпохи наиболее значимой социокультурной ценностью общественной жизни, выраженной в нравственных, политических, этических, эстетических нормах, идеалах, принципах и целях, вырабатываемых тем или иным обществом, предстаёт перед нами любовь к Отечеству. Объективное социокультурное явление как Отечество отражено в сознании людей в виде системы знаков и символов, следовательно, системы ценностей, указывающей на человеческое, социальное и культурное значение данного явления действительности. Отечество есть социокультурный организм, деятельность которого отражена посредством знаков и символов. Природа Отечества, его культура, политический строй оцениваются в плане добра или зла, красоты или безобразия, справедливого и несправедливого. Образ родины во многих случаях связан с образами людей - матери, отца, национальных героев, следовательно,

представление Отечества в лицах, становящихся символами, увеличивает роль патриотического чувства и в мотивации поведения человека. Главное условие патриотического волеизъявления и деятельности заключаются в свободе их проявления. Так, патриотизм как отношение к Отечеству является ценностным отражением в сознании и практическим проявлением в поступках субъекта в процессе взаимопроникновения с определенным пространственно-временным, социокультурным, национально-государственным континуумом. Как фактор и средство организации и самоорганизации человеческой общности, патриотизм выступает неким механизмом трансляции культуры, проявляясь в идеях и чувствах, способствующих объединению людей вокруг святынь и интересов, в равной мере понятных каждому и близких для всех. Таким образом, праксиологический подход в развитии патриотического чувства, носящего всегда активный, действенный характер, средствами погружения в художественный мир народного творчества, способствует осознанию человеком своей принадлежности к определённой цивилизованной и национально - государственной целостности и формирует кодекс поведения в его частной жизни - в гражданском обществе.

Таким образом, наделяя теоретико - методологическую основу прикладного исследования, направленного на развитие этнографической компетенции студентов вузов синкретично - синтетическим характером, свойственным и традиционной культуре как системному явлению, как модели духовного пространства человека и общества, спроектирована практико - ориентированная модель развития этнографической компетенции студентов, обучающихся в высших учебных заведениях.

Исследованием установлено, что педагогическими условиями реализации практико - ориентированной модели развития этнографической компетенции студентов вузов являются:

- владение теоретическими знаниями в области этнографии и их пропедевтическим насыщением, направленным на качественное формирование знаниевых основ, построенных по принципу междисциплинарности как интегративной системы общенаучных, конкретно - научных принципов и подходов к развитию этнографической компетенции студентов;

- применение партисипативно - этнографических методов обучения студентов вузов, формирующих умение вычленять хронологическую закономерность и логическую последовательность социально - значимых исторических процессов из духовно - материальных ценностей традиционной культуры по принципу партисипативности, предметной интеграции, этнографической идентичности;

- применение системы этнографических задач, способствующей овладению практико-ориентированной системой знаний и приёмами

эффективного применения культурно-исторического опыта народа с целью его адаптации в информационном пространстве современного постиндустриального российского общества и формированию мировоззренческих основ по принципу инновационности в образовании, компетентностного подхода в образовании, правомочия, толерантности.

### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Баженова, Ю. А. Междисциплинарный анализ понятия коммуникативной культуры / Ю. А. Баженова // *Фундаментальные исследования: педагогические науки*. - Пенза: Изд-во ООО «Издательский Дом «Академия Естествознания», 2014. - № 12 (8) - С. [Электронный ресурс]. Научная электронная библиотека КиберЛенинка. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/mezhdistsiplinarnyy-analiz-ponyatiya-kommunikativnoy-kultury>
2. Зуева, Т. В. Русский фольклор / Т. В. Зуева, Б. П. Кирдан // *Учебник для высших учебных заведений*. - М: Изд-во «Флинта», Изд-во «Наука», 2002. - 400 с.: ил. [Электронный ресурс]. Сайт для студентов-филологов ПетрГУ. Режим доступа: <http://marina-marija.narod.ru/msfolk.html>
3. Иноземцев, В. Л. Современное постиндустриальное общество: природа, противоречия, перспективы / В. Л. Иноземцев // *Учебное пособие для студентов экономических направлений и специальностей*. - М: Изд-во «Логос», 2000. - 304 с. [Электронный ресурс]. Цифровая библиотека по философии. Режим доступа: <http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s00/z0000946/>
4. Коджаспиров, А. Ю. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. / А. Ю. Коджаспиров, Г. М. Коджаспирова. - М: Издательский центр «Академия», 2001. - 176 с.
5. Кругляшова, В. П. Жанры сказочной прозы Уральского горнозаводского фольклора / В. П. Кругляшова. - Свердловск: Изд-во Уральского государственного университета, 1974. [Электронный ресурс]. Уральская библиотека. Лучшие статьи и книги об Урале. Режим доступа: [http://urbibl.ru/Книги/kruglyashova/zhanri\\_1.htm](http://urbibl.ru/Книги/kruglyashova/zhanri_1.htm)
6. Линченко, А. А. Деятельностный подход в понимании природы и сущности исторического сознания / А. А. Линченко // *Вестник ТвГУ. Серия «Философия»*. - Тверь: Изд-во «ТвГУ», 2014. - № 01 - С. 16 - 25. [Электронный ресурс]. Тверской государственный университет. Режим доступа: [http://university.tversu.ru/vestnik/philosophy/ph\\_14\\_1.pdf](http://university.tversu.ru/vestnik/philosophy/ph_14_1.pdf)
7. Миндибекова, В. В. О жанре кип-чоох в фольклоре хакасов / В. В. Миндибекова // *Сибирский филологический журнал*. - Новосибирск: Изд-во ИФЛ СО РАН, 2014. - № 4. - С. 90 - 95. [Электронный ресурс]. ФГБОУН СО РАН «Институт филологии». Режим доступа:

[http://www.philology.nsc.ru/journals/spj/pdf/2014\\_4/12\\_Mindibekova.pdf](http://www.philology.nsc.ru/journals/spj/pdf/2014_4/12_Mindibekova.pdf)

8. Нагорняк, А. А. Актуализация творческих возможностей будущего специалиста как научная проблема / А. А. Нагорняк // Успехи современного естествознания: научный журнал. - Пенза: Изд-во ООО ИД «Академия Естествознания», 2014. - № 4. - С. 135 - 138. [Электронный ресурс]. Научная библиотека КиберЛенинка. Режим доступа:

<http://cyberleninka.ru/article/n/aktualizatsiya-tvorcheskih-vozmozhnostey-buduschego-spetsialista-kak-nauchnaya-problema>

9. Новиков, А. М. Постиндустриальное общество - общество образованных людей [Электронный ресурс]. Сайт академика РАО Новикова А. М. Режим доступа: <http://www.anovikov.ru/artikle/postind.htm>

10. Прохоренко, И. М. Этнофутуризм и футуризм: к вопросу отсутствия преемственности между явлениями / И. М. Прохоренко // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. - СПб: ГОУ ВПО «РГПУ им. А.И. Герцена», 2008. - № 63 (1). - С. 264 - 268. [Электронный ресурс]. Научная библиотека КиберЛенинка. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/etnofuturizm-i-futurizm-k-voprosu-otsutstviya-preemstvennosti-mezhdu-yavleniyami#ixzz3rq73VYFW>

11. Распоряжение Правительства РФ от 22.07.2013 № 1292 - р «Об утверждении Концепции федеральной целевой программы «Укрепление единства российской нации и этнокультурное развитие народов России». [Электронный ресурс]. Консультант Плюс - общероссийская сеть распространения правовой информации. Режим доступа: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=149941>

12. Реттих, С. В. Адаптация междисциплинарного подхода к исследованию инновационной культуры / С. В. Реттих // Мир науки, культуры, образования: международный научный журнал. - Горно-Алтайск: Изд-во РМНКО, 2010. - № 1 (20) - С. 138 - 141. [Электронный ресурс]. Научная электронная библиотека КиберЛенинка. Режим доступа: [cyberleninka.ru/article/n/adaptatsiya-mezhdistsiplinarnogo-podhoda-k-issledovaniyu-innovatsionnoy-kultury](http://cyberleninka.ru/article/n/adaptatsiya-mezhdistsiplinarnogo-podhoda-k-issledovaniyu-innovatsionnoy-kultury)

13. Середкина, Н. Н. К вопросу о методологических принципах культурно-семиотического подхода в изучении искусства индигенных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока / Н. Н. Середкина // NB: Культуры и искусства (журнал Человек и культура). - М: Изд-во ООО «НБ-Медиа», 2014. - № 2. - С.127 - 146. [Электронный ресурс]. Электронные журналы издательства NOTABENE. Режим доступа: DOI: 10.7256/2306-1618.2014.2.11320. URL: [http://e-notabene.ru/ca/article\\_11320.html](http://e-notabene.ru/ca/article_11320.html)

14. Стратегия модернизации содержания общего образования: материалы для разработки документов по обновлению общего образования. - М.: Изд-во

ООО «Мир книги», 2001. - 66 с. [Электронный ресурс]. Московская Вальдорфская школа им. А. Пинского. Режим доступа:  
<http://www.1060.ru/upload/fm/pinskiy/strateg.pdf>

15. Толстикова, С. Н. К проблеме формирования толерантности у студентов в процессе обучения в вузе / С. Н. Толстикова // Вестник Московского гос. гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. - М: Изд-во ГОУ ВПО «МГГУ им. М.А. Шолохова», 2012. - №3 - С. 58 - 62. [Электронный ресурс]. Научная электронная библиотека КиберЛенинка. Режим доступа:  
<http://cyberleninka.ru/article/n/k-probleme-formirovaniya-tolerantnosti-u-studentov-v-protse-obsucheniya-v-vuze#ixzz3rlxF0ph7>

16. Указ Президента РФ от 19.12.2012 N 1666 «О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года». [Электронный ресурс]. Консультант Плюс - общероссийская сеть распространения правовой информации. Режим доступа:  
<http://www.consultant.ru/law/hotdocs/22741.html>

17. Цыбикова, Б.-Х. Б. Особенности жанра исторических преданий на примере устных рассказов о поездке бурят к Петру I / Б.-Х. Б. Цыбикова // Филологические науки. Вопросы теории и практики: ежемесячный специализированный рецензируемый научный журнал. - Тамбов: Изд-во «Грамота», 2015. - № 7 (49): в 2-х ч. Ч. II. С. 196 - 199. [Электронный ресурс]. Издательство «Грамота». Архив научных статей. Режим доступа:  
<http://www.gramota.net/materials/2/2015/7-2/56.html>

18. Шелегина, О.Н. Об актуализации наследия к освоению: формирование историографического ресурса / О. Н. Шелегина // Вестн. Том. гос. ун-та. Культурология и искусствоведение: Культурология и искусствоведение. - Томск: Изд-во ФГБОУ ВПО «Национальный исследовательский Томский государственный университет», 2015. - № 2 (18). - С. 7 - 14. [Электронный ресурс]. Научная электронная библиотека КиберЛенинка. Режим доступа:  
<http://cyberleninka.ru/article/n/ot-aktualizatsii-naslediya-k-osvoeniyu-formirovanie-istoriograficheskogo-resursa>

19. Шемякина, М. К. Традиция и традиционная русская культура сквозь призму постижения концепта «возрождение» / М. К. Шемякина // Вестник ТГГПУ: Филология и культура. - Казань: Изд-во ФГАОУ ВПО КФУ, 2012. - № 3 (29) - С. 195 - 201. [Электронный ресурс]. Научная электронная библиотека КиберЛенинка. Режим доступа:  
<http://cyberleninka.ru/article/n/traditsiya-i-traditsionnaya-russkaya-kultura-skvoz-prizmu-postizheniya-kontsepta-vozhzhdenie>

**Афанасьева О.Ю.**  
**Федотова М. Г.**

### **Организация текстовой образовательной среды как фактор развития гуманитарного культурно - образовательного пространства**

*Рассматривается вопрос о текстовой образовательной среде в контексте гуманитарного культурно-образовательного пространства, описаны условия ее организации с учетом особенностей художественного текста и коммуникативной направленности обучения иностранному языку как составляющей профессиональной компетентности будущего учителя иностранного языка.*

Анализ состояния системы современного высшего педагогического образования свидетельствует о том, что намечается устойчивая тенденция его перехода на новый качественный уровень, обусловленный ориентацией на развитие человека. Признание самореализации и саморазвития будущего преподавателя иностранного языка в качестве доминанты образования направлено на реформирование всех компонентов профессиональной педагогической подготовки, включая не только ее содержание, но и организацию образовательного процесса, что, естественно, требует методологического и дидактического осмысления образовательного пространства и образовательной среды как объектов педагогического управления, где развиваются ценности, определяются смысл и предназначение человека. В связи с этим можно констатировать, что уже сама постановка вопроса об образовательном пространстве и образовательной среде безотносительно к специфическим представлениям и комментариям требует учета особого педагогического контекста, заданного характеристиками коммуникативного образования, которое понимается как интегративное качество образования, имеющее системную организацию и сложную структуру и выступающее как совокупность межкультурных, языковых, межличностно-коммуникационных и дискурсивных знаний, умений и навыков, в основе которого лежит концепция развития языковой личности, способной к продуктивному общению на основе диалога и взаимодействия, приводящего к глубокому пониманию культуры стран изучаемого языка. Это, в свою очередь,

ставит задачу развития у обучаемых готовности к восприятию и осмыслению социокультурного портрета стран изучаемого языка.

С другой стороны, направленность на развитие личности будущего учителя иностранного языка позволяет по-новому взглянуть на концепцию коммуникативного образования. Суть этой концепции состоит в том, что она направлена на формирование профессиональной компетентности будущего учителя, заключающейся в развитии критического и самостоятельного мышления, открытости к педагогическим инновациям, в совершенствовании умений эффективного и оптимального решения сложных профессиональных задач в условиях осознания и принятия на себя профессиональной ответственности за результаты своего труда [6]. Понимание природы профессионализма позволяет рассматривать обучение иностранному языку не только как процесс формирования и развития коммуникативных способностей, но и как процесс, оказывающий существенное влияние на формирование коммуникативного профессионального сознания, которое вызывает качественные изменения состояний обучаемых. Основой такого процесса выступает единство возможного и действительного, потенциального и актуального.

Таким образом, в рамках современного педагогического контекста понятия «образовательное пространство» и «образовательная среда» приобретают статус научных понятий и не только обогащают понятийно-терминологический аппарат теории и методики обучения иностранному языку, но и определяют вектор развития современного педагогического образования, который состоит в следующем:

а) ориентации на профессиональное самообразование, рефлексию, исследовательскую и творческую деятельность, самореализацию индивида как человека культуры;

б) модернизации образовательного процесса на основе технологических, инновационных преобразований, которая заключается в идеологии опережающего развития стратегий и умений профессиональной компетентности будущего учителя иностранного языка;

в) формировании личности, подготовленной к общению как на лингвокультурном, так и на профессиональном уровне, поскольку успех взаимодействия и взаимопонимания зависит от ряда факторов, определяющих ее культурную самоидентификацию.

Особую актуальность данной проблеме придает тот факт, что специфика развития образовательного пространства и коммуникативной образовательной среды во многом обусловлена рядом обстоятельств, к которым относятся:

- глобализация всех сфер жизни общества, в том числе и образования, которая стала причиной трансформации образовательной системы и привела к

коренной ее перестройке, и осознание и критическое переосмысление места и роли национальной образовательной системы в мировом образовательном пространстве;

- гуманизация и гуманитаризация образования, которые определяются тем, что человек является духовным существом, и различные типы знания должны коррелировать со структурой его личности. Отсюда следует, что развитие вторичной языковой личности зависит от того, насколько успешно обучаемый овладевает социокультурным опытом, формируя собственный социокультурный облик как носителя определенного языка и модели культурного поведения;

- прагматическая направленность профессиональной подготовки и успешной социализации молодежи с целью имплементации инноваций в окружающем мире, которые позволят сделать подготовку будущих учителей эффективной и оптимальной. При этом существенная роль отводится креативной деятельности студентов, направленной на создание нечто нового, которое воспринимается ими как итог проявления их личностных качеств, а результаты деятельности рассматриваются как лично значимые. Из этого следует, что организация образовательного пространства и создание образовательной среды становятся необходимым условием для обеспечения самореализации студентов и качества их подготовки;

- информационные технологии, которые объединяют в себе информационные образовательные ресурсы, компьютерные средства обучения, средства управления образовательным процессом, направленные на развитие и совершенствование интеллектуально и социально значимой личности будущего учителя, обладающей набором определенных компетенций, который обеспечивает исполнение партнерских функций по осуществлению совместной деятельности, связанной с изучением и использованием иностранного языка. Активная реализация в учебном процессе эффективных технологий, направленных на развитие коммуникативных умений в условиях межкультурной коммуникации, позволяет перевести отношения *учитель-ученик* в иную плоскость, открывающую новые перспективы для развития студента как на личностном, так и на профессиональном уровне, одновременно создавая условия для творческого взаимодействия в коммуникативной образовательной среде;

- разработка большого числа образовательных практик интеграции и социализации человека в контексте современного педагогического ландшафта, заключающаяся в создании адекватных способов, приемов вхождения человека в образовательный процесс с целью развития его потенциальных возможностей, что вызывает активизацию целого спектра социокультурных процессов, отдавая приоритет включенности обучаемого во все виды современных общественных и



культурных отношений [8]. В связи с этим трансформация образовательного пространства высшей школы требует создания новых образовательных сред, которые в значительной степени акцентировали бы внимание на изменяющемся характере отношений субъектов образовательного процесса и их взаимодействия с информационной средой.

Можно с уверенностью утверждать, что образовательное пространство и образовательная среда выступают одними из ключевых понятий современного педагогического контента, требующими изучения и интерпретации с точки зрения актуальной на сегодняшний день педагогической парадигмы, которая состоит в том, что именно компетентностная модель во всех своих аспектах и проявлениях формирует основные направления организации и осуществления профессиональной подготовки будущего учителя.

Анализ научной литературы, посвященной идентификации данных понятий, свидетельствует о том, что их актуализация в практике обучения иностранному языку тесно связана с вопросом организации образовательного пространства как единой коммуникативной образовательной среды, что обусловлено осознанием места, роли и задач коммуникативного образования в профессиональной подготовке будущего учителя.

Учитывая важность этих феноменов для развития теории и практики обучения иностранному языку в высшей школе, необходимо провести работу по уточнению понятий «образовательная среда» и «образовательное пространство», что исключило бы диссонанс в педагогическом дискурсе, выраженный в их непоследовательном использовании, в значительной мере затрудняющем их применение в теории и практике подготовки студентов к профессиональной педагогической деятельности.

Анализ различных подходов и точек зрения на определение сущности понятий «образовательное пространство» и «образовательная среда» привел нас к следующим выводам:

- вопрос о сущности и содержании данных понятий является предметом обсуждения в научном педагогическом сообществе, что свидетельствует об актуальности данных явлений для понимания процессов, имеющих место в рамках кардинальных преобразований в высшей школе как в направлении ее диверсификации, так и в стремлении к повышению качества и эффективности профессиональной подготовки;

- в современном педагогическом дискурсе эти понятия выступают как концепты, с помощью которых фиксируются все изменения, определяющие взаимоотношения человека с окружающим миром, в том числе и образованием, акцентируя внимание на возможностях и потенциале образовательных систем в развитии и совершенствовании человека;

- стремление к дифференциации образовательного пространства и коммуникативной образовательной среды и выделение их существенных признаков закрепляет наше представление о том, что пространство и среда, будучи отдельными понятиями, позволяют выявить и изучить особенности профессиональной подготовки будущего учителя иностранного языка в динамически меняющейся социокультурной ситуации, определить совокупность основных методических идей и ценностей по управлению этой подготовкой на основе достижений современной педагогической науки, которые существенным образом меняют наше традиционное восприятие учителя, способствуя актуализации новых моделей поведения, отражающих современные тенденции в коммуникативном образовании. К этим тенденциям относятся разнообразие и адаптивность условий обучения языку, вариативность методов и средств обучения, что требует от учителя накопления эффективного профессионального опыта и реализации своего творческого потенциала в профессиональной деятельности. Именно гибкость профессионального мышления, способность работать в команде, ответственность определяют функции современного учителя в условиях динамически развивающегося социального и образовательного контекста.

Можно утверждать, что введение этих понятий в педагогическую действительность предполагает иную точку зрения на образовательный процесс в высшей школе, смещая привычную перспективу и способствуя выработке иного фокуса восприятия педагогического ландшафта, что приводит к полифонии научных взглядов на понимание и изменение образовательного пространства и среды на основе широкого разнообразия средств и методов, в пределах которых мы можем действовать и совершенствовать педагогическую действительность.

Обратимся к рассмотрению понятия образовательного пространства. Учитывая разнообразие подходов к определению этого понятия и рассматривая образовательное пространство как сложное многокомпонентное явление, в качестве рабочего определения мы принимаем точку зрения ряда исследователей, которая заключается в том, что образовательное пространство – это специальным образом организованная система, которая отражает взаимодействие субъектов образовательного процесса с внешней средой [12].

Повышение роли информации в жизни общества позволяет нам трактовать образовательное пространство как пространство, характеризующееся процессами трансляции информации, что, на наш взгляд, существенным образом отражает специфику коммуникативного образования. Под влиянием мирового опыта и тенденций перехода к открытому обществу современный подход к обучению иностранным языкам предполагает их изучение в контексте определенной цивилизации как феномена культуры. Из этого следует, что

множество источников информации о культуре, истории, реалиях страны изучаемого языка, о достижениях национальных культур, включая собственную, о развитии общечеловеческой культуры на основе диалога способствует образованию специальным образом организованного единого культурного информационного поля, упорядоченные фрагменты которого транслируются в образовательное пространство.

Именно такое пространство, на наш взгляд, может стать платформой, которая, представляя многообразие форм социальных и культурных отношений, законов их развития и функционирования, способна привести к консенсусу по ряду сложных вопросов, с которыми сегодня сталкивается наше общество. Следовательно, взаимодействие субъектов образовательного пространства составляет его суть как сферы взаимодействия трех субъектов: *учитель – ученик – среда*. Таким образом, образовательное пространство можно охарактеризовать следующим образом:

а) это вид пространства, охватывающий человека и среду в процессе их взаимодействия, результатом которого выступает приращение индивидуальной культуры обучаемого и обучающего;

б) это вид пространства, целенаправленно организованный для получения образовательного результата и понимания того, что освоение социокультурного опыта способствует формированию новых моделей поведения, переводя их на новый качественный уровень;

в) это вид пространства, который трансформирует новые модели поведения в предмет собственной активности обучаемого, направленной на установление соответствующего взаимодействия субъектов образовательного процесса, отношений сотрудничества и партнерства между учителем и учеником, которые предполагают достижение как общих, так и лично значимых целей, удовлетворение индивидуальных интересов и потребностей.

Особенности образовательного пространства, отраженные и представленные через значимость личностного начала в процессе профессионального становления индивида, подчеркивают важность гуманитарной составляющей такого образования, направленной на развитие всех сторон языковой личности, ее качеств, ценностей, духовности, что связано с освоением культурного опыта, а также местоположением языка в системе координат «культура-язык» [10]. Исходя из того, что язык – это продукт культуры, специфический способ ее существования и фактор формирования культурных кодов, необходимо обратить внимание на то, что овладение иностранным языком подразумевает формирование у обучаемых знаний о иных способах категоризации и интерпретации окружающего мира, обусловленных культурой страны изучаемого языка.

Гуманистическая ориентация профессиональной подготовки будущего учителя иностранного языка акцентирует внимание на развитии духовных сил, способностей и умений, позволяющих человеку преодолевать препятствия различного характера, на формирование ответственности за результаты своей деятельности, на обеспечение возможностей для личностного и профессионального роста и овладение средствами, необходимыми для достижения личной автономии и самореализации.

Учитывая особенности коммуникативного образования, целесообразно говорить о гуманитарном культурно-образовательном пространстве с приоритетом гуманистически-нравственных ценностей, которые придают исключительное значение образованию в духовно-нравственной консолидации общества перед лицом внешних и внутренних вызовов [7]. В связи с тем, что пространство позиционируется как результат деятельности субъекта и его продукт, нам представляется возможным рассматривать гуманитарное культурно-образовательное пространство как модель сопряженных деятельностей субъектов образовательного процесса, направленных на освоение культурных смыслов как родной, так и иноязычной культуры в их глобальном единстве и взаимообусловленности. Оно способствует формированию духовных, нравственно-эстетических, ценностно-ориентационных аспектов структуры личности как единства внутренней нравственной сущности и внешней поведенческой выразительности, тонкого восприятия прекрасного и безобразного в человеческих отношениях, эмпатии, чуткости, доброты [ 14 ].

Гуманитарное культурно-образовательное пространство может функционировать на макро-, мезо- и микроуровнях. На макроуровне – это единое мировое культурно-образовательное пространство, направленное на сохранение и развитие языкового и культурного наследия человечества, которое содействует коммуникации и взаимному общению с целью развития взаимопонимания и сотрудничества, терпимости, уважения личности и культурного многообразия. На мезоуровне – это культурно-образовательное пространство региона, страны, вуза, чья организация обусловлена свободой выбора изучаемого языка и образовательных программ. На микроуровне – это культурно-образовательное индивидуальное пространство личности. На этом уровне важна тенденция рассмотрения формирования языковой личности как гармонического единства знаний, общения, творчества, что связано со становлением ее как профессионала гуманистической направленности.

Выделяют следующие виды образовательных пространств:

- естественное образовательное пространство – неосознанное и неорганизованное взаимодействие обучающегося со средой;

- манипулятивное образовательное пространство – специально организованное извне взаимодействие человека со средой, которое связано с созданием условий выбора и принятия заданных ценностей;

- авторитарное образовательное пространство – осознанное обучающимися и организованное извне взаимодействие человека со средой, которое связано с формированием установленных педагогом ценностей и качеств;

- свободное образовательное пространство – осознанное обучающимися и представляющее собой самостоятельно созданное взаимодействие с образовательной средой, которое связано с выработкой собственных ценностей, с педагогической поддержкой и сопровождением [11].

В ходе построения гуманитарного культурно-образовательного пространства любого уровня целесообразно разумно сочетать образовательные пространства разных типов, причем конфигурация пересечений образовательных пространств зависит от многих факторов (возрастных, психологических, социальных). Таким образом, гуманитарное культурно-образовательное пространство – это интегральное образование, позволяющее рассматривать социокультурный аспект обучения и воспитания вторичной языковой личности через призму изучения иностранного языка как феномена культуры. Нельзя отрицать тот факт, что наше представление о гуманитарном культурно-образовательном пространстве появилось в результате объективных тенденций современного образования (информатизации и компьютеризации), особенностей коммуникативного образования, в частности, взаимодействия языка и культуры как важнейшего интегратора общества.

Понятие пространства тесно связано с понятием среды. По нашему мнению, понятие образовательного пространства шире понятия образовательной среды. В общем смысле под коммуникативной образовательной средой мы будем понимать комплекс условий, обеспечивающих формирование вторичной языковой личности. Исходя из этого, коммуникативную образовательную среду можно охарактеризовать как:

а) совокупность социальных и культурных условий для развития интересующего процесса образования, в результате которого происходит становление вторичной языковой личности;

б) связь с культурой, которая оказывает существенное влияние на изменение социокультурных механизмов образовательной деятельности в современном обществе, что обусловлено его динамическим развитием на основе средств коммуникации;

в) комплекс условий, который описывает использование этих культурных механизмов и активность человека в этом процессе;

г) состояние, которое оказывает существенное влияние на развитие личности и в то же время под влиянием деятельности человека меняется само.

Из сказанного вытекает, что организация коммуникативной образовательной среды требует:

а) комплексного подхода к формированию вторичной языковой личности как единству мотивационной, деятельностно-практической, когнитивной и социокультурной составляющих;

б) изменений мотивов и потребностей обучаемого, которые находят отражение в универсальных высказываниях и текстах, составляющих культурный контекст изучения иностранного языка;

в) обращения к дискурсивным практикам, т.е. к различным вербальным и невербальным способам концептуализации и передачи субъективного опыта, которые включают предметно-содержательные и категориально-формальные способы интерпретации действительности.

Необходимо отметить, что образовательную среду отличает ряд признаков: а) широта, которая служит структурно-содержательной характеристикой, указывающей на компоненты, входящие в ее состав; б) интенсивность, выступающая как структурно-динамическая характеристика и показывающая степень насыщенности среды условиями и концентрации их проявления; в) модальность как характеристика, отражающая разнообразие локальных связей различного качества; г) степень осознаваемости, являющаяся показателем мотивированности включения субъектов в образовательный процесс, их ответственности за результаты труда; д) устойчивость образовательной среды, отражающая ее стабильность во времени.

Помимо указанных выше характеристик образовательной среды следует отметить ее гибкость как готовность к переменам, вызванным требованиями времени; целостность как способность достигать системного эффекта на основе реализации комплексной цели профессиональной подготовки; субъектность, предполагающую рассмотрение среды как продукта активности ее субъектов. Чем выше креативность и самостоятельность участников, тем выше развивающей потенциал образовательной среды.

Характеристики коммуникативной образовательной среды, являющейся особым видом образовательной среды, определяют предпосылки ее становления как культурного феномена, что подразумевает:

- формирование информационной культуры, основанной на интерактивном общении индивидов;
- развитие текстовой компетенции обучаемых;
- возрастание роли и изменение коммуникативного опыта человека;
- расширение возможностей творческих способностей обучаемых;

- разнообразие средств коммуникации на основе современных технологий и, как следствие, возможность эффективного управления образовательными процессами [6].

Исходя из сказанного, коммуникативная образовательная среда – это организация культурной практики средствами современных информационно-коммуникационных технологий. Такая среда может приобретать личностно ориентированный характер, так как она направлена на удовлетворение базовых потребностей обучаемых, что требует эффективной системы сопровождения, которая обеспечивает оптимальное управление социальным, когнитивным и профессиональным развитием студента, способствуя формированию его профессиональной компетентности.

Коммуникативная образовательная среда рассматривается нами как саморазвивающаяся система. В связи с этим ее структурирование и организация происходит на основании тех сфер, где человек проявляет наибольшую активность, где трансформационные процессы являются более значимыми и где человек нуждается в поддержке в связи со сложностью и сменой механизмов передачи социокультурного опыта.

Принимая во внимание особенности коммуникативного образования, мы считаем необходимым констатировать, что содержательный аспект коммуникативной образовательной среды составляют тексты, которые обеспечивают передачу информации. Следовательно, учитель должен уметь работать с текстом как источником культурных смыслов с целью обеспечения его понимания. Будучи носителем определенной информации, текст, таким образом, выступает центром, вокруг которого выстраивается вся система обучения иностранному языку. Иными словами, текст представляет собой специфическую текстовую образовательную среду, где в процессе взаимодействия преподавателя и студента происходит извлечение культурных смыслов, составляющих основу понимания как способности личности адекватно воспринимать и конструировать смыслы и модели мира.

В нашем понимании текстовая образовательная среда выступает как поле возможностей взаимодействия между структурой и семантикой текста, с одной стороны, и сознанием и памятью человека, с другой. По мнению Н.Д. Гальсковой, понимание, будучи сложным когнитивным процессом, направлено на восприятие вербального текста и актуализацию фоновых знаний. При этом именно познавательные мотивы и познавательная активность обучающегося становится главным стимулом развития индивидуальной картины мира, основу которой составляют знания о мире и культуре, имеющие универсальный характер. Исходя из вышесказанного, подготовка будущего учителя иностранного языка предполагает формирование и развитие способности использовать различные виды информации, умение

конструировать ментальные образы, извлекать и интерпретировать смыслы гуманитарных текстов культуры, использование различных способов категоризации мира, развитие способов познания и познавательных потребностей личности [7].

Работа с художественным текстом требует обсуждения некоторых его базовых характеристик. В качестве исходного момента для дальнейшего рассмотрения этой проблемы мы трактуем текст как сложный языковой знак, который создается и воспринимается человеком и без которого он не может существовать. Текст – это целостное образование, языковое по форме и коммуникативное по назначению [1]. Текст дискретен: он имеет начало и конец, согласующиеся между собой. Важнейшей характеристикой текста выступает его внутренняя связность, когерентность, которая обеспечивается единством содержания и законченностью формы, а также различными типами связей – логическими, семантическими, грамматическими, лексическими, стилистическими, ассоциативными. Таким образом, текст – это речевое произведение в сфере письменного варианта функционирования языка. Каждому тексту присущи следующие аспекты характеристики: семантические, прагматические, структурные, стилистические. Следовательно, осознавая и анализируя текст по всем этим параметрам, мы можем добиться максимально глубокого и всестороннего раскрытия его смысла.

Текст – это продукт культуры, он живет и действует в культуре. Его уникальность проявляется в характере соотносительности с реальностью. В отличие от других видов текста любой художественный текст – это материальный объект реального мира, в то же время содержащий в себе отображенный художественными средствами и эстетически освоенный мир реальности. С этим связаны такие понятия как «контекст» и «фоновые знания». Тот факт, что содержание текста обусловлено действительностью, временем написания, национально-культурными концептами, особенностями личности автора, связью с различными религиозными, философскими представлениями, определяет следующие свойства текста – денотативность, референтность, ситуативность, интертекстуальность, прецедентность.

Существование множества определений художественного текста обусловлено его сложным многоаспектным характером. Не претендуя на полноту анализа этих определений, мы рассматриваем художественный текст как разновидность феномена лингвистического текста в целом, как предметно-знаковую модель деятельности *автора-читателя*, вербализующих фрагмент действительности, национальной культуры, социального пространства в их глобальном единстве и взаимообусловленности [15].

Как уже отмечалось, художественный текст имеет ряд особенностей, свойственных тексту вообще, однако он имеет и специфические признаки,



отличающие его от текстов нехудожественного характера. Прежде всего, это личностная интерпретация действительности, которая имеет эстетическую ценность, выявляемую в процессе восприятия текста. Именно взаимодействие эстетической функции с коммуникативной является определяющим моментом особой организации художественного текста, которой присущи сложность и полифункциональность, так как в нем активизируются те аспекты и уровни языка, которые остаются нереализованными и иррелевантными в других видах речевой коммуникации. В результате структура художественного текста приобретает многослойность со специфическими неиерархическими отношениями между уровнями языка, а потому только анализ текста позволяет постичь глубинный смысл произведения.

Исследование художественного текста осуществляется с использованием различных подходов и принципов, что свидетельствует о его многоплановости. Обращение к интегральному подходу является весьма плодотворным и многообещающим, так как позволяет представить его во всем многообразии и целостности [15]. В рамках данного подхода в художественном тексте можно выделить четыре сектора – когнитивный, культурный, языковой и социальный, которые взаимообусловлены и взаимозависимы. Такая монолитность всех секторов текста актуализируется с помощью механизма его восприятия и порождения. Каждый сектор текста состоит из свойств только ему присущих единиц, объединенных с помощью определенных структур в целостную систему.

В когнитивном секторе интегральной модели художественный текст представляет собой семантическую структуру как ментальное образование, имеющее определенную специфику, которая зафиксирована особыми языковыми средствами, избранными для номинации текста. В семантическом пространстве текста участвуют: а) само словесное литературное произведение, содержащее обусловленный интенцией автора набор языковых знаков (слов, предложений, синтаксических групп); б) интерпретация текста читателем в процессе его восприятия. Эта особенность семантического пространства обеспечивает членение текста в категориях содержания и смысла. При этом содержание формируется как когнитивная структура, моделирующая фрагмент действительности, о которой говорится в тексте, а смысл – это интерпретация того, что сообщается в тексте. Иными словами, содержание базируется на денотативных структурах, а смысл связан с интуитивным знанием. Подобная бинарность семантического пространства, обусловленная соотношением означаемого и означающего, позволяет рассматривать его объемно, открыто, как способность выразить не только эксплицитированные смыслы, но и имплицитные.

В языковом секторе художественный текст представляет собой фрагмент языка, в котором с помощью языковых средств (лексики, грамматики) отражается действительность, культурные ценности, социальные концепты, события. Это подъязык, который выражается в категориях художественного стиля.

В социальном секторе художественный текст – это фрагмент социального пространства в виде социального контекста, акта коммуникации, дискурса, который вслед за Е.В. Сидоровым трактуется нами как материальное воплощение сопряженных социально обусловленных коммуникативных деятельностей автора-читателя. К социальному сектору также относятся жанр и функциональный стиль, используемые в художественном тексте [13].

В культурном секторе художественный текст представлен как фрагмент культуры. Он базируется на культурных ценностях, тесно связанных с языком, обществом, мышлением, и обуславливает тип последнего, который представлен национально специфическими моделями смысловой и грамматической структур текста. Как полагает В.И. Карасик, текст отражает структуру языковой личности, что указывает на взаимосвязь и взаимовлияние процессов познания языка и становления вторичной языковой личности в условиях межкультурной коммуникации [4]. Данная идея находит подтверждение в том, что языковая личность обладает способностью к осуществлению речевых поступков, которые проявляются в восприятии и создании речевых произведений – текстов. В этих текстах языковая личность использует средства данного языка для отражения картины мира с целью категоризации человеческого опыта.

Взаимосвязь *языковая личность – язык – текст* позволяет выйти на идею о трехуровневости процессов восприятия и понимания текста. Соответственно выделенным уровням языковой личности в схеме восприятия и понимания текста мы выделяем мотивационно-организующий, аналитико-идентифицирующий и рефлексивно-интегрирующий этапы, что конгруэнтно устройству феномена понимания как совокупности трех его основных типов – семантизирующего, когнитивного и распредмечивающего. Представленные нами этапы работы над текстом отражают логику процесса понимания, которая включает: а) понимание замысла автора текста; б) понимание концепции текста; в) понимание смысла. Соотношение между этапами работы с текстом задается условиями общения, особенностями коммуникативной ситуации и наличием субъект-субъектных отношений между участниками образовательного процесса. При этом кодирование и декодирование информации имеет место на всех этапах работы с текстом [2, 5].

На мотивационно-организующем этапе создаются условия для восприятия художественного текста с точки зрения структурной и языковой характеристики, жанра, выделения базовых концептов. Это требует опоры на

фоновые знания обучаемых, которые отражают основные понятия теории текста. Данный этап означает декодирование текста с целью восприятия темы или сюжета, что коррелирует с вербально-семантическим уровнем языковой личности. Содержание этого этапа включает:

- выделение предтекстовых пресуппозиций (время написания, автор, анализ заглавия);
- определение функционально-стилевой и жанровой принадлежности текста;
- краткое изложение содержания текста;
- анализ базового концепта.

Целью аналитико-идентифицирующего этапа анализа текста является установление причинно-следственных связей, что соответствует тезаурусному уровню языковой личности. Данный этап подразумевает:

- характеристику нарративной техники (авторская речь – повествование, описание, рассуждение; прямая, косвенная, несобственно-прямая речь; монологическая и диалогическая формы речи);
- объемно - прагматическое членение текста;
- контекстно-вариативное членение текста;
- структурно-смысловое членение текста.

Рефлексивно-интегрирующий этап направлен на актуализацию и конструирование смыслов текста, представленных не только эксплицитно, но и имплицитно, что соотносится с мотивационным уровнем языковой личности. На данном этапе выполняются следующие действия:

- анализ связности текста на основе установления текстообразующих ассоциативных, логико-семантических, грамматических, прагматических связей;
- анализ тема-рематических структур;
- анализ приемов актуализации смысла текста;
- анализ концептуальной информации, а также содержательной, смысловой, прагматической и эстетической ценности текста.

В процессе чтения иноязычного художественного текста декодируется не только мысль, но и воображение, посредством которого воссоздаются образы, закодированные в тексте. На основе их реконструкции, сравнения со смыслами родной культуры воображение переводит их в лично значимые категории, формируя эстетический вкус, национальную картину мира.

Поскольку текстовая образовательная среда подразумевает логику поведения и отношений между субъектами образовательного процесса, то их активность как способность к восприятию текста придает новое качество субъект-субъектным отношениям. По выражению Л.С. Выготского, явление

этого порядка называется переживанием, результатом которого становится внутреннее изменение, вновь требующее активного взаимодействия со средой. Такие переживания создают внелингвистический контекст, который включает мотивационные установки и социокультурные факторы, обуславливающие реконструирование субъективных условий, в которых создается объективный смысл текста, что и является отправной точкой для его понимания.

Таким образом, формируя определенное отношение к текстовой образовательной среде, студент проявляет свою активность в том, что он выбирает форму взаимодействия в соответствии со своими возможностями и склонностями. Активность же преподавателя состоит в предоставлении студенту спектра возможных способов присвоения этой среды, через варьирование и оптимизацию которой сам преподаватель осваивает ее, делая ее достоянием своей личности.

Иными словами, взаимодействие субъектов текстовой образовательной среды обеспечивает их общность, способствует проявлению и совершенствованию индивидуальных качеств и направлено на понимание текста. Следует отметить, что одна из особенностей управления такой образовательной средой как саморегулирующейся системой состоит в конструировании процессов, которые приводят к проявлению активности обучаемых, находящей выражение в рефлексии студента. Таким образом, организация текстовой образовательной среды требует учета и реализации следующих условий:

- комплексного подхода к планированию текстовой деятельности на всех этапах и уровнях ее реализации;
- осуществления координации текстовой деятельности на основе системы мониторинга качества и оптимизации образовательного процесса;
- разработки контрольно-измерительных материалов и критериев оценивания и организации проведения контрольных мероприятий с целью осуществления учета и контроля сформированности текстовой компетенции;
- разработки и реализации мер стимулирования деятельности субъектов текстовой образовательной среды на основе развития творческого и критического мышления, что может привести к множественности интерпретации текста;
- совершенствования умений интерпретационной деятельности студентов на основе формирования ее аналитической и дискурсивной составляющих.

Таким образом, специфика организации текстовой образовательной среды состоит в том, что взаимодействие студента и текста осуществляется в условиях коммуницирования. Обучение внутренним связям текста и внешним языковым средствам их выражения в режиме общения суть этой среды. Задачей преподавателя становится поддержка того, как человек воспринимает

текстовую образовательную среду, как он ее конструирует и как преобразует ее в личностную образовательную практику, которая представляет собой процесс и результат взаимодействия человека с текстом.

Включение студента и преподавателя в текстовую образовательную среду возможно при рассмотрении ее как системы упорядоченного множества взаимосвязанных элементов и отношений между ними, обеспечивающих субъект-субъектный характер работы с текстом. Подобному пониманию текстовой образовательной среды должно соответствовать управление, опирающееся на новые подходы к оценке результатов функционирования образовательных систем. Мы убеждаемся в необходимости обращения к теории управления, так как именно управленческая деятельность, ориентированная на достижение конкретных целей и построенная в соответствии с педагогическими принципами, устраняет возможность спонтанного принятия решений. При этом следует отметить, что педагогическому управлению присуща определенная специфика, которая заключается в особом значении субъект-субъектных отношений, что говорит о необходимости выдвигать на передний план цели, связанные с удовлетворением внутренних потребностей личности.

Организацию и управление текстовой образовательной средой, на наш взгляд, может обеспечить партисипативный подход, который, прежде всего, характеризуется углублением и расширением взаимодействия субъектов образовательного процесса на основе осуществления совместной деятельности, сотрудничества, ответственности, соуправления. Е.Ю. Никитина выделяет характерные черты, присущие данному подходу: влияние студентов на решение педагогических проблем, совместное (преподавателя и студента) принятие и исполнение решений, основанное на достижении консенсуса, добровольность и заинтересованность всех участников процесса, компетентность и коллективную ответственность [9].

Преподаватель, реализующий в своей деятельности по организации текстовой образовательной среды принцип партисипативности, должен опираться на следующие правила:

- взаимообусловленность способностей студентов и общность основных ценностных установок обеспечивает использование индивидуальных возможностей и особенностей обучаемых в достижении учебных целей, направленных на восприятие и понимание художественного текста;
- развитие умений межличностной коммуникации позволяет создать благоприятный климат и конструктивное сотрудничество в группе;
- активное участие студентов в решении текстовых учебно-познавательных и коммуникативных задач, в планировании совместных действий, оценке полученных результатов обеспечивает эффективность образовательного процесса.

На наш взгляд, партисипативный подход имеет своей целью:

- организационную интеграцию, в рамках которой на основе взаимодействия со студентами преподаватель принимает скоординированную стратегию управления процессом интерпретации текста, обеспечивая ее переход в самоуправление;

- технологическую интеграцию, которая заключается в вариабельности текстовых и коммуникативных учебно-познавательных задач, направленных на эффективное сопровождение студентов в образовательном процессе;

- адаптацию студентов к процессу восприятия, понимания и интерпретации текста, способствующего эффективному формированию профессиональной компетентности на основе развития критического и творческого мышления.

По нашему мнению, наиболее существенными условиями организации текстовой образовательной среды являются:

- реализация комплексного подхода к планированию текстовой деятельности, в которой наиболее глубоко разворачиваются субъект-субъектные отношения, направленные на определение содержательной и эстетической ценности текста, выявляемой в процессе его восприятия и понимания;

- использование диалога как приема для раскрытия культурных смыслов текста, который обеспечивает разнообразие мнений, не допуская однозначной его интерпретации;

- использование личностно ориентированных технологий, которые делают возможным выражение индивидуального представления о мире, творчески отражая извлеченную культурную информацию.

Следовательно, обращение к партисипативному подходу позволяет рассматривать взаимодействие преподавателя и студента в условиях текстовой образовательной среды, при этом акцентируя внимание на студенте как свободной, активной индивидуальности, способной к самодетерминации в результате общения с другими личностями, культурами на основе участия в совместной аналитической и интерпретационной деятельности, имеющей коммуникативное значение.

Таким образом, особенностями организации текстовой образовательной среды выступают:

- восприятие учащегося как человека, находящегося в непрерывном взаимодействии со средой, который строит и изменяет ее и сам меняется под ее влиянием;

- целостность, связность, структурированность текстовой образовательной среды как сложной самоорганизующейся системы, представленной совокупностью межкультурной и дискурсивной составляющих;

- прагматический характер среды на основе конструирования эффективной образовательной практики, осуществляющей трансформацию знаний, умений и навыков в ситуациях реального общения и в новых контекстах;

- управление речевой деятельностью как знаковой системой, характеризующейся способностью к самостоятельному и осмысленному выбору семиотических единиц с учетом наличия в них семантического, синтаксического и прагматического элементов;

- погружение в пространство культуры и готовых высказываний и текстов, истолкование их значений;

- применение обучающих технологий, связанных с субъект-субъектными отношениями.

### **БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

1. Бабенко, Л.Г. Лингвистический анализ художественного текста. Теория и практика: учебник; практикум / Л.Г. Бабенко, Ю.В. Казарин. – М.: Флинта:Наука, 2003. – 496 с.
2. Богин, Г.И. К онтологии понимания текста /Г.И. Богин //Вопросы методологии. – 1991. – № 2. – С. 33 – 46.
3. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-ов и фак-в ин.яз. высш. пед. уч. заведений /Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – 2-е изд., испр. – М.: Академия, 2005. – 336 с.
4. Карасик, В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В.И. Карасик. – Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.
5. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – М.: Изд-во ЛКИ, 2007. – 264 с.
6. Коряковцева, Н.Ф. Теория обучения иностранным языкам: продуктивные образовательные технологии: учеб. пособие для студ. лингв. фак-в высш. заведений/ Н.Ф. Коряковцева. – М.: Академия, 2010. – 192 с.
7. Кулюткин, Ю.Н. Образовательная среда и развитие личности / Ю.Н. Кулюткин, С.В. Тарасов // Новые знания. – 2001. – № 1. – С. 6 – 7.
8. Менг, Т.В. Средовый подход к организации образовательного процесса в современном вузе / Т.В. Менг// Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. – № 52. – С. 70 – 83.
9. Никитина, Е.Ю. Педагогическое управление коммуникативным образованием студентов вузов: перспективные подходы : монография / Е.Ю. Никитина, О.Ю. Афанасьева. – М. : МАНПО, 2006. – 154 с.

10. Павлова, Л.В. Гуманитарно-развивающее обучение иностранным языкам в высшей школе: монография / Л.В. Павлова. – М.: Флинта: Наука, 2015. – 320 с.
11. Пономарев, Р.Е. Классификация образовательных пространств как теоретическое основание совершенствования образовательных стандартов МГУ/ Р.Е. Пономарев // Новые образовательные стандарты высшего профессионального образования: Проблемы создания и внедрения. - М.: Агентство «Мегаполис», 2013. – С. 104 – 112.
12. Психология развивающегося профессионально-образовательного пространства человека: коллективная монография /под ред. Э.Ф. Зеера. – Екатеринбург: ГОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т», 2008. – 239 с.
13. Сидоров, Е.В. Онтология дискурса /Е.В. Сидоров. – М.: Изд-во ЛКИ, 2008. – 232 с.
14. Слостенин, В.А. Введение в педагогическую аксиологию: учеб. пособие для студ. высш. пед. уч. заведений/ В.А. Слостенин, Г.И. Чижакова. – М.: Академия, 2003. – 192 с.
15. Хомутова, Т.Н. Научный текст: интегральный подход: монография/Т.Н. Хомутова. – Челябинск: Изд. центр ЮУрГУ, 2010. – 333 с.



## **Педагогические аспекты развития экономической компетентности студентов вузов**

*В статье обоснована актуальность проблемы развития экономической компетентности студентов вузов, эксплицировано понятие экономической компетентности, представлен синтез теоретико-методологических подходов для решения данной проблемы, спроектированы компоненты, необходимые для развития экономической компетентности будущих специалистов, выявлены педагогические условия успешной реализации данного процесса.*

Социально-экономические изменения в России, переход к рыночной экономике выдвигают перед российской системой образования задачу формирования экономической компетентности специалиста. В Концепции модернизации российского образования на период до 2020 года подчеркивается, что развивающемуся обществу нужны образованные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом.

Перед высшим профессиональным образованием, таким образом, поставлены задачи подготовки специалистов, способных не только реализовывать все определяемые государственным стандартом направления по профессиональной подготовке выпускников, но и формирования необходимой экономической компетентности, позволяющей активно участвовать в поиске и создании рабочих мест.

Экстенсивный путь развития системы профессионального образования не может обеспечить ее функционирование и развитие на уровне современных требований. Необходимы качественные изменения в содержании экономического образования как составляющей профессиональной подготовки специалистов.

Роль вуза как одной из составляющих современной системы экономического образования является существенной в подготовке будущих специалистов: сформировать достаточный уровень системных экономических знаний, умений принятия решений, составляющих фундамент деятельности в различных сферах. Экономическая компетентность, будучи одним из первых инструментов создания средств адаптации личности к социально-

экономическим изменениям, служит способом развития личности, распространения экономических знаний.

При определении понятия «экономическое образование» мы исходим из общего определения понятия «образование», учитывая при этом его многоаспектный характер. В педагогике понятие «образование» определяется как:

- процесс и результат овладения обучающимися системой научных знаний, умений и навыков, формирования на их основе мировоззрения, духовных и других качеств, развитие творческих сил и способностей личности (Я.А. Коменский, А.В. Луначарский);

- целостный процесс обучения и воспитания личности, обеспечивающей ее развитие (ЮНЕСКО);

- система деятельности, обеспечивающая овладение обучающимися системой знаний, формирование умений и развитие личности (В.А. Беликов и др.)

Экономическое образование не есть что-то особенное и обособленное от общего и профессионального образования. Пересмотр содержания цели и задач образовательного процесса в профессиональной школе, ценностных ориентаций студентов в частности и образования в целом с учетом рыночных отношений позволяет нам выделить общий подход к определению данного понятия. Исходим при этом из того, что в условиях рынка экономическое образование позволяет студенту и выпускнику вуза интегрироваться в экономическую систему общества. Экономическое образование, таким образом, является частью системы профессионального образования.

«Концепция модернизации российского образования на период до 2020 года» экономическое образование считает одним из приоритетных направлений образования личности. При этом его целью ставится формирование:

- ценностных ориентаций и установок, вытекающих из экономического знания и ведущих к консолидации общества;

- компетенций, достаточных для ориентации поведения и защиты интересов каждым человеком при соприкосновении с различными видами экономической деятельности и экономических институтов;

- собственных представлений и установок, позволяющих адекватно судить о событиях, действиях властей и экономических агентов.

Назовем функции экономического образования:

1) трансляция и распространение культуры экономических отношений в обществе;

2) развитие у молодого поколения экономических установок, жизненных идеалов, являющихся определяющими в данном обществе определенного уровня экономического развития;

3) «социальная селекция» как подготовка к активному и эффективному выполнению социальной роли, связанной с экономической деятельностью.

Новый рыночный стиль в реализации образовательного процесса в сфере экономического образования характеризуется следующими особенностями:

1) формальный процесс передачи экономических знаний заменяется решением конкретных задач, которые совместно обсуждают преподаватель и студент;

2) сущность передаваемого содержания не сводится к пассивному запоминанию, а заключается в овладении разнообразной и действенной информацией;

3) формой общения преподавателя и студента становится не научение, а взаимный обмен информацией, это приводит к усилению роли самостоятельной работы студентов;

4) инициатором и ведущим в образовательном процессе выступает студент;

5) характер отношений между участниками образовательного процесса – сотрудничество;

6) в роли обучающего может выступать не обязательно преподаватель-профессионал, а любой носитель экономической информации.

Формирование конкурентоспособного специалиста предполагает подготовку по следующим специализациям:

- общее управление конкурентоспособностью;
- обеспечение конкурентоспособности социально-экономических систем;
- обеспечение конкурентоспособности производственных систем;
- обеспечение конкурентоспособности учебных заведений и специалистов;
- обеспечение конкурентоспособности технологий;
- обеспечение конкурентоспособности бумаг;
- обеспечение конкурентоспособности товаров и услуг;
- стратегический маркетинг;
- инновационный менеджмент;
- международный менеджмент;
- прикладная экономика и менеджмент;
- консалтинг.

Повышение качества экономического образования студентов вузов возможно, на наш взгляд, только при условии широкого спектра межпредметных связей между учебными дисциплинами (как вертикального, так и горизонтального типа). Интегративный характер экономического образования студентов при этом может включать следующие сквозные дисциплины: логика; эстетическая культура менеджера; психология и социология управления; статистика; международная конкуренция; управление экономикой; основы управления конкурентоспособностью; системный подход и правила его применения; научные основы менеджмента; стратегический маркетинг; методы анализа; методы прогнозирования; исследование операций; разработка управленческого решения; поиск конкурентных преимуществ; управление персоналом; управление качеством; финансовый менеджмент (1,5,8 и др.).

Таким образом, определение «экономического образования» в качестве процесса и результата усвоения экономических знаний и умений, формирования экономически значимых качеств личности, экономического мышления и поведения, включения в социально-экономические отношения (2.3.4 и др), позволяет сделать вывод о том, что оно является основой экономического воспитания личности студента и основой формирования экономической компетентности, так как способствует развитию экономического мышления и является условием эффективной экономической деятельности.

Главными критериями сформированности экономической компетентности считается нравственно-ценностный выбор средств достижения цели и нравственно оправданное поведение в экономической деятельности. Показателями проявления данных критериев в познавательной и созидательной деятельности являются: выдвижении экономически целесообразной и социально значимой цели; выбор рациональных приемов реализации намеченного плана; проявление порядочности, добродетельности, ответственности за результат своей деятельности, адекватная самооценка (9,12,16 и др.) .

Анализ имеющихся исследований показал, что в качестве компонентов *структуры экономической компетентности* выделяются: когнитивный (экономическое мышление (сознание)), эмоционально-ценностный (ценности и нормы в сфере экономики, экономические качества личности), деятельностно-креативный (экономическая деятельность (поведение)).

На основе анализа философской, педагогической, психологической, экономической (14,17,19,20,21,22 и др.) литературы выбраны для достижения цели настоящего исследования следующие подходы: на общенаучном уровне – нормативный, на конкретно-научном – бизнес-ориентированный, на методико-технологическом уровне – контекстный подходы.

**Нормативный подход** заложен традицией позитивизма и свое развитие получил в концепциях Э. Дюркгейма, К.Н. Леонтьева, Т. Парсонса, А.С. Хомякова и др. Нормативный подход позволяет учесть объективные закономерности приобщения человека к нормам и ценностям общества (т.е. причинно-следственные детерминанты и функционально-ролевые механизмы формирования заданного стандарта личности в четко заданной системе ценностей). Разработка содержания профессионального экономического образования актуализировала необходимость последовательного выполнения алгоритма проектирования: изучение производственно-технических условий труда (совокупность техники, технологии, организации), необходимых для осуществления целенаправленной деятельности выпускников высших профессиональных учебных заведений → определение соотношения выявленных элементов производственно-технических условий с соответствующими отраслями научного знания → выявление соответствующей подотрасли научного знания → определение необходимой предметной структуры знания → выявление номенклатуры понятий, необходимых для формирования профессиональных знаний, умений, навыков → формирование предметной структуры учебных планов → экспертная оценка и корректировка планов и программ.

С точки зрения нормативного подхода образование как часть социокультурной системы выполняет транслирующую, контролирующую и нормирующую функции, является функцией общества, выполняет некую общественную миссию, всегда связано с задачами социального функционирования. Цели и задачи системы образования определяются преимущественно внешними приоритетами, связаны с формированием заданного стандарта личности в четко определенной однозначной системе ценностей, это способы, приёмы и стратегии, позволяющие обществу наиболее эффективно, оптимально и безболезненно включать (приобщать) личность к объективно сложившейся системе социально приемлемых структур, ролей и взаимодействий, в которых личность могла бы приносить себе и обществу максимальную пользу. Нормативно-объясняющая методология заключается в том, что она позволяет обосновать специфику содержания образования с учетом макрохарактеристик внешне заданных процессов, влияющих на человека и выражающихся в требовании приспособительных стратегий образования(20,21). Нормативный подход предполагает обязательное установление нормативов формирования и развития компетенций: чем больше удельный вес обоснованных и количественно выраженных нормативов, тем выше организованность процесса образования.

**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(22).

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( 17,19,23). 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 (23).

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.

**Контекстный подход** применительно к исследуемой проблеме даёт возможность обеспечить формирование содержательного наполнения экономической компетентности специалиста в контексте основных аспектов его профессиональной деятельности, овладение будущим специалистом предметной и социальной сторонами профессиональной деятельности в ходе его последовательного включения в учебную, квазипрофессиональную и учебно-профессиональную деятельность.



Контекстный подход в образовании – это целостная модель организации и функционирования образовательной системы, исходящая из стремлений студента к познанию и самопознанию, саморазвитию и самореализации и обеспечивающая его самоактуализацию в том жизненном пространстве (контексте), в которое он включён и частью которого является.

Очевидно, что в контекстном обучении, моделирующем с помощью всей системы форм и методов обучения предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности совсем по-другому, нежели в традиционном обучении, решаются вопросы смысла и мотивации учения. Знания усваиваются не ради самого усвоения или успешной сдачи экзамена: они употребляются в функции средства регуляции актуально выполняемой учебной, квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности. Переход от учебной деятельности к профессиональной в контекстном обучении обеспечивает трансформацию познавательной мотивации в профессиональную. Поскольку в систему контекстного обучения входят как новые формы и методы (анализ конкретных ситуаций, разыгрывание ролей, деловые игры), так и традиционные, то возникают две задачи: органично вписать новое в существующую практику обучения и совершенствовать саму эту практику. Необходимо активизировать, прежде всего, работу будущих специалистов на лекциях. С этой целью используются проблемные лекции и разнообразные их модификации: лекция-демонстрация, лекция с запланированными ошибками, лекция пресс-конференция (12,15).

Опыт использования форм и методов активного обучения контекстного типа в системе экономического образования показывает, что с их помощью достаточно эффективно решается целый ряд трудно достижимых иначе задач:

- интенсификация процесса обучения;
- придание процессу обучения творческого характера;
- приобретение студентами опыта инновационной деятельности в контексте будущей профессии;
- развитие не только познавательных, но и профессиональных мотивов и интересов;
- воспитание системного мышления;
- обучение коллективной мыслительной и практической работе, развитие умений и навыков социального взаимодействия и общения, индивидуального и совместного принятия решений.

Контекстный подход, на наш взгляд, в наибольшей степени соответствует задачам развития экономической компетентности будущего специалиста. О наличии компетентности можно судить только тогда, когда она актуализирована в опыте той или иной деятельности и сопровождается конструированием собственного смысла и ценностей выполняемой деятельности. Контекстный подход обеспечивает моделирование в формах деятельности студентов содержания профессиональной деятельности специалистов со стороны её предметно-технологических (предметный контекст) и социальных (социальный контекст) составляющих. В результате теоретические знания становятся осмысленными за счёт моделирования ситуаций компетентного предметного действия и поступка. Тем самым студент действует в целостном пространственно-временном контексте «прошлое – настоящее – будущее». Всё это мотивирует его учебную деятельность, делает её осмысленной и продуктивной.

В качестве основной единицы содержания контекстного обучения А.А. Вербицкий выделяет проблемную ситуацию «во всей своей предметной и социальной неоднозначности и противоречивости». Путём решения проблемных ситуаций учебная деятельность наполняется динамикой, студент овладевает нормами компетентных действий и отношений, вследствие чего он развивается и как специалист, и как член общества. Мы считаем, что при контекстном подходе наиболее удачно осуществляется профессиональное становление специалиста в единстве «знание, деятельность, опыт», что и обеспечивает развитие экономической компетентности будущего специалиста.

Резюмируем ведущие идеи синтеза нормативного, бизнес-ориентированного и контекстного подходов в контексте развития экономической компетентности студентов вузов. Они позволяют:

- учесть объективные закономерности приобщения человека к нормам и ценностям общества;
- обеспечить интеграцию, вхождение личности в национальную, мировую культуру;
- сформировать заданный стандарт личности в четко определенной однозначной системе ценностей;
- установить нормативы формирования и развития компетенций;
- выработать навыки поведения в хозяйственной жизни, сделать акцент на преподавание прикладных дисциплин;

- воспитать экономически активного и предприимчивого будущего специалиста;
- освоить студентам практические навыки ведения бизнеса;
- совместить преподавание теоретической части с практикой;
- вовлечь студентов в рабочий процесс и помочь им в усвоении новой информации;
- формировать экономическую культуру, развивать умения пользоваться инструментами экономического выбора;
- формировать умения выносить аргументированные суждения по экономическим вопросам как в области экономической политики, так и в повседневной жизни;
- осуществлять переход от учебной деятельности к профессиональной;
- обеспечить трансформацию познавательной мотивации в профессиональную;
- придать процессу обучения творческий характер;
- формировать умения и навыки социального взаимодействия и общения, индивидуального и совместного принятия решений.

*Мотивационно - целевой компонент* модели развития экономической компетентности студентов вузов детерминирован совокупностью его побудительных сил, опредмеченных потребностей, притязаний, намерений и жизненных предпочтений и предполагает формирование его субъектной социально-профессиональной позиции. Мотивационно-целевой компонент является ведущим компонентом модели, который включает цель и задачи, решение которых обеспечивает достижение цели.

Целевой компонент предполагает определение цели и задач профессиональной подготовки будущих специалистов. Цель определяется как «осознанный образ предвосхищаемого результата, на достижение которого направлено действие человека» [33, с. 107]. Основной целью развития экономической компетентности студентов определяем повышение профессиональной компетентности выпускника, позволяющей ему наиболее

полно реализовать себя в профессионально-экономической деятельности. Цель развития экономической компетентности будущих специалистов конкретизируется постановкой следующих задач, которые мы определили, исходя из требований государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования:

- формирование базовых демократических и гуманистических нравственных ценностей, профессиональных идеалов;
- развитие экономического мышления и мировоззрения, нравственно-ценностной мотивации к экономической деятельности;
- сообщение студентам фундаментальных научных и прикладных знаний в области экономики, знаний правовых норм, определяющих экономическую деятельность, специфики делового общения, базовых экономических понятий;
- развитие умений применения законодательства в профессионально-экономической деятельности, готовности к эффективной экономической деятельности.

Необходимость создания положительной мотивации профессиональной деятельности обучаемых связана с тем, что развитие экономической компетентности предполагает активную деятельность студента по осмыслению и перестройке собственных ценностей, позиции в сфере профессиональной подготовки и изменению на этой основе используемых средств обучения.

Психология мотивации является важной и обширной отраслью психологической науки. Основные подходы к исследованию мотивации и мотивов заложили в первой половине XX века У. Джеймс, З. Фрейд, К. Левин, И.П. Павлов, Е.Н. Соколова, Э. Торндайк и др. Широкий диапазон научных проблем, связанных с мотивацией человека, нашел отражение в исследованиях многих отечественных и зарубежных психологов и педагогов: социальное происхождение мотивации человека (А.Г. Здравомыслов, А.Н. Леонтьев); историчность, изменчивость, разнообразие человеческой мотивации (И.В. Бестужев-Лада, Е.В. Шорохова); роль воспитания в развитии мотивации (Н.В. Иванчук, П.В. Симонов); опосредованность мотивации сознанием, интеллектом, речью (В.И. Ковалев, Х. Хекхаузен); воздействия, обеспечивающие развитие и изменение мотивации человека (В.К. Виллюнас).

Создание положительной мотивации профессиональной деятельности имеет своей целью создание и актуализацию у студентов внутренних мотивов, побуждающих их к развитию экономической компетентности.

*Содержательный компонент* модели развития экономической компетентности включает в себя такие блоки, как когнитивный, эмоционально-ценностный и деятельностно-креативный.

Выделены два направления содержания деятельности вуза по развитию экономической компетентности будущих специалистов: теоретическое и практическое. Теоретическое направление содержания предполагает формирование у студентов фундаментальных научных и прикладных знаний в области экономики и права, знаний о содержании правовых норм, определяющих экономическую деятельность, о специфике делового общения, профессиональной этики; экономических категорий и законов экономического развития, базовых экономических понятий (экономика, факторы производства, спрос, предложение, товар и др.); основ экономики в профессиональной сфере (знание законов, правил, методов экономического функционирования фирмы, организации процессов любого уровня и различного рода в соответствии с достигнутым уровнем экономики; трудового законодательства; экономического планирования, нормирования труда и принципов управления деятельностью коллектива).

Одним из путей реализации этого направления является пересмотр содержания учебных курсов цикла социально-экономических дисциплин с целью выявления в них разделов, дающих наиболее ценные знания для развития экономической компетентности, и последующей группировки отобранных тем и формирования на этой основе нового учебного курса. В этом же направлении следует использовать и дисциплины, несущие особую социальную значимость («Культурология», «Математика», «Социология», «Иностранный язык», «Логика» и др.).

Таким образом, теоретическое направление содержания развития экономической компетентности будущих специалистов предполагает фундаментальное изучение гуманитарных и социально-экономических, общепрофессиональных дисциплин, с целью актуализации и воздействия получаемых знаний на все компоненты экономической компетентности. Вместе с тем, практика показывает, что знаний, получаемых студентами при этом, оказывается недостаточно. Необходимо более детальное углубленное изучение основ организации экономической деятельности, в том числе, применение их в практической деятельности во время обучения в вузе.

Практическое направление содержания развития экономической компетентности у студентов вузов включает развитие у них нравственных ценностей, потребностей, профессиональных идеалов, умений реализации норм этики; знание законодательства в профессионально экономической деятельности, готовности к эффективной экономической деятельности. Требование практикоориентированности профессиональной подготовки предполагает как

можно более раннее включение будущих специалистов в профессиональную деятельность.

Следующим структурным компонентом модели развития экономической компетентности студентов вузов является *технологический*, который определяет методику развития экономической компетентности будущих специалистов и включает этапы развития искомой компетентности. Технологический компонент модели развития экономической компетентности студентов вузов включает в себя действия и операции, выполняемые студентами и преподавателем для достижения более высокого уровня развития данной компетентности и будет подробно рассмотрен в §2.2.

Положения, принятые в философии, педагогике и психологии о структурных компонентах деятельности (мотивационный, когнитивный, операциональный) позволяют условно выделить в процессе развития экономической компетентности студентов вузов четыре этапа: ориентировочный, информационный, ситуативно-практический и завершающе-коррекционный.

Итак, первый этап – ориентировочный. Необходимость включения ориентировочного этапа в процесс развития экономической компетентности студентов вузов обусловлена наличием следующих причин: несовпадение представлений абитуриентов о будущей профессиональной деятельности с требованиями, предъявляемыми Федеральным государственным стандартом высшего профессионального образования и современным обществом; диагностика степени развитости некоторых психолого-педагогических особенностей поступивших; 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 профессиональной деятельности, создаются мотивы предстоящей экономической деятельности. На данном этапе происходит ознакомление студентов с основными понятиями, процессами, действиями. Студенты осваивают природу, структуру, стратегии и тактики профессиональной экономической деятельности. Происходит тренинг экономической компетентности студентов вузов в заданной ситуации под руководством педагога.

Ситуативно-практический этап направлен на углубление знаний по проблеме, актуализацию их в различных ситуациях профессиональной деятельности.

На последнем, завершающе-коррекционном этапе, подводятся итоги развития экономической компетентности студентов вузов, реализуется мониторинговая деятельность преподавателя по определению уровня развития

экономической компетентности, производится коррекция уже усвоенных знаний, умений, навыков в форме самоконтроля, намечаются планы дальнейшего совершенствования данной компетентности.

*Технологический компонент модели включает* организационные формы, методы, средства достижения поставленной цели. В качестве организационных форм нами были выбраны формы аудиторной работы (лекции, семинарские занятия, лабораторно-практические занятия, конференции, учебно-производственные экскурсии, консультации, деловые игры и пр.) и внеаудиторной работы (конкурсы, олимпиады, диспуты, беседы, научно-практические конференции, предметные кружки, проблемные группы и др.).

Разрабатывая модель развития экономической компетентности студентов вузов, выделены следующие организационные формы обучения: лекции, семинары, практические занятия, самостоятельную работу, научно-исследовательскую работу студентов, все виды профессиональной практики.

*Контрольно-результативный компонент* включает в себя подведение итогов развития экономической компетентности студентов вузов. Преподаватель ставит перед студентами задачи, решая которые студенты демонстрируют уровень развития экономической компетентности. Преподаватель в ходе контроля выполнения задач определяет, с помощью проведения мониторинга, уровень развития экономической компетентности каждого студента, корректирует уже усвоенные знания, умения и навыки, составляет планы дальнейшего совершенствования данной компетентности.

*Критериально-уровневый компонент* — с помощью показателей и критериев позволяет соотнести степень развития экономической компетентности каждого студента с одним из уровней развития данной компетентности: низким, средним или высоким.

В исследовании выделен комплекс педагогических условий: насыщение образовательного процесса экономической информацией; обогащение межпредметного взаимодействия экономических дисциплин.

*Насыщение образовательного процесса экономической информацией* является неременным условием развития экономической компетентности студентов. Экономика – лишь одна из сфер общественной жизнедеятельности, наряду с социальной, духовной и политической сферами. Отсюда очень важное для преподавателей следствие: экономику надлежит интерпретировать как открытую систему, подверженную влиянию других общественных явлений, а не только как относительно автономное образование, развивающееся исключительно на основе своих внутренних законов и реализующих их хозяйственных механизмов. Прежде всего, речь идет

о расширении круга изучаемых проблем, находящихся на стыке экономики и других общественных наук,

Преподавание экономической теории для формирования экономической компетентности решает две задачи. Первая - объяснение законов возникновения, развития и отмирания социально-экономических систем (например, преодоление командно-плановой системы и становление рыночной). Тут существенны следующие вопросы: какого человека «производят» эти системы; почему и как экономика обуславливает изменения социальной, структуры, политическую борьбу, культуру, мораль; как эти факторы, в свою очередь, влияют на экономику. Вторая задача – показать, как функционирует рыночная система. Для решения этой задачи требуются курсы «экономике». Однако следует иметь в виду, что «экономике» в своей специфически американской интерпретации не может служить моделью современного курса экономической теории, так как ему присущ односторонний прагматизм, пренебрежение анализом современных тенденций» закономерностей и противоречий общества. Отсюда и явный перекос структуры курса экономической теории в сторону прикладных вопросов в ущерб содержательному раскрытию экономических отношений.

Нами предпринята попытка систематизации информационной наполняемости предметов гуманитарного цикла экономическим содержанием и интеграционных связей с экономическими дисциплинами. Интеграция деятельности всех субъектов педагогического процесса формирования экономической компетентности студентов требует определённую подготовленность преподавателя и студента. Например, наличие профессиональной направленности преподавателя, владение теорией интеграции и умений применять её на практике, качеств творчества, способность к систематизации материала, к организации коллективной деятельности. Совместное планирование, организация и анализ результатов деятельности, рациональное распределение функций между участниками интеграции в педагогическом процессе.

*Обеспечение межпредметного взаимодействия экономических дисциплин.* Данное условие отражено в Концепции модернизации Российского образования на период до 2020 года, где отмечается необходимость углубления в высшей школе интеграционных и междисциплинарных программ. Данное условие основано на междисциплинарном принципе. С психологической точки зрения, основы интеграции содержания изучаемых дисциплин находятся внутри самих дисциплин, поэтому установление связей между учебными предметами является необходимым педагогическим условием развития системы знаний у студентов. С точки зрения теории познания, экономическая наука сама является интегратором различных областей знаний, так как она изучает поведение человека в условиях



ограниченности ресурсов. С педагогической точки зрения интеграция содержания дисциплин предполагает формирование целостного представления у обучаемых о предмете исследования, развивает у них диалектизм: и диалогичность мышления. Различные аспекты реализации междисциплинарных связей представлены в работах Н.П. Рябининой, А. Самохиной, И.А. Сасовой и др. Все они отражают необходимость междисциплинарных связей при преподавании экономических наук в школе. В то же время, как показал анализ литературы по вопросам развития экономической науки, а также литературы по вопросам организации экономического образования в системе профессиональной подготовки в вузах, усиливается тенденция синергии социально-гуманитарных и естественно-технологических наук. Это обусловлено общемировым процессом дифференциации и в то же время интеграции областей знаний, возникает так называемое «интегральное образовательное пространство». Чем больше происходит выделение самостоятельных научных областей, тем больше возникает связей между ними. Поэтому все современные общественные проблемы приобретают комплексный характер. Однако эта тенденция развития общества не нашла должного отражения в процессе подготовки будущих специалистов в вузе.

Экономическая компетентность – это обобщенный показатель экономической культуры личности, который невозможно сформировать в рамках одной учебной дисциплины. Отдельные аспекты, в основном касающиеся формирования системы знаний, рассматриваются в разных дисциплинах обособленно, нет единства рассмотрения экономических вопросов как таковых. Что же касается формирования системы экономических умений и навыков, то нужно сказать, что в существующей системе подготовки на этом внимание не акцентируется, следовательно, не выделяется комплекс обоснованных педагогических воздействий, направленных на изменение существующей ситуации.

В связи с этим необходимо обеспечение преемственности преподаваемых дисциплин и скоординированности педагогических воздействий в качестве трансляторов сообщаемых знаний. То есть целесообразно формирование определенного «смыслового поля», составляющего основу процесса подготовки будущих специалистов.

Соответственно, дисциплины общенаучного цикла в этом случае должны выступать методологическим посылом к изучению предметов психолого-педагогического, специально-предметного циклов, которые, в свою очередь, призваны демонстрировать различные аспекты развития экономической компетентности студентов вузов.

Итак, обеспечение межпредметного взаимодействия экономических дисциплин на основании выделения экономического содержания как системообразующего компонента развития экономической компетентности будущего специалиста, способствует: формированию целостного представления об

изучаемом вопросе, а на основе этого системы аксиологических знаний ; формированию потребности в новых знаниях; формированию общих познавательных, практических, оценочных умений; развитию диалектизма и диалогичности, альтернативности и вариативности мышления .

Полагаем, успех развития экономической компетентности студентов вузов зависит от того, насколько сильно обозначены внутрипредметные, межпредметные и межнаучные взаимодействия. Если между изучаемыми науками нет интеграции, слабо осуществляются межпредметные связи, то получаемые знания недостаточно прочны, быстро идет процесс забывания, студент неспособен целостно воспринять мир, эффективно работать с информацией. В случае реализации выявленного условия информационное пространство студента заполнено максимально - он видит взаимосвязь различных наук, способен выбрать свое направление действия.

Понимание значимости междисциплинарных и межнаучных связей создаёт необходимость углубленного исследования богатого многообразия предметных взаимодействий, интеграционных процессов, протекающих в обучении на различных уровнях. Интегративный характер изучения экономических дисциплин может включать:

1) содержательную интегративность (упорядоченность и объединённость отдельных образовательных элементов различных областей наук, ранее рассматривающихся независимо друг от друга);

2) процессуальную вертикальную и горизонтальную интеграцию (осуществление разноуровневого преемственного и последовательного образования);

3) мотивационную итеративность (реализация цели экономической подготовки в совокупности глобальных - региональных - локальных проблем и задач) .

В то же время кризисные ситуации показывают, что одних знаний и навыков недостаточно. Требуется и предпринимательская подготовка: развитие навыков проектной деятельности, оперативной корректировки планов динамичного наращивания новых знаний, умений и навыков.

*Использование развивающего потенциала проектного обучения.*

Развитие экономической компетентности студента предполагает преподавание и усвоение знаний в системе. Изучаемый материал должен быть спланирован, разделён на логические модули, темы. При изучении предметов устанавливаются внешние и внутренние связи. Экономике надлежит интерпретировать как открытую систему, подверженную влиянию других общественных явлений, а не только как относительно автономное образование, развивающееся исключительно на основе своих внутренних

законов и реализующих их хозяйственных механизмов. Развитие экономической компетентности будет эффективно при включении студентов в активную деятельность. Это выражается в том, что студенты должны осознавать цели деятельности, научиться планировать, организовать и контролировать экономическую деятельность

.Проект является целенаправленным и детально описанным прообразом будущего объекта и/или деятельности по его созданию, а проектная деятельность – работой по реализации проекта. Проект имеет ограничение по времени – он не может длиться бесконечно и его временные рамки устанавливаются заранее, существует направленность на определённую цель (целеполагание). Цель – это предельный осознанный объект предвосхищаемого (желаемого) изменения, достижимого в результате деятельности (максимальный результат изменений). В проекте предполагается исследовательская работа в её разных формах – это могут быть социологические опросы, анализ документов, эксперименты, наблюдения и т.п. К сожалению, исследованием учебный процесс часто и ограничивается. Не стоит забывать, что исследование – инструмент для решаемой проблемы, а не самоцель, и желательно, чтобы оно проводилось целенаправленно, системно (а не эпизодически или разово), осознанно (а не спонтанно) и с заранее определённым ожидаемым результатом (а не случайно). Важной частью любого проекта также является выбор ключевой проблемы, которая не может быть навязана извне, она должна быть актуальной для студентов и соответствовать уровню их подготовки. Проблема – это осознанное и потенциально преодолимое противоречие между желаемым и действительным. Проблема отражает общественную или персональную обеспокоенность сложившимся положением.

Вместе с постановкой проблемы будущие специалисты должны определить задачи и ожидаемые результаты, которые будут достигнуты после решения выбранной проблемы. Задачи – это направления деятельности, включающие ряд действий, комплекс мер. Задача не может быть адресована конкретному человеку и соотнесена с определённым сроком. В проектировании задачи могут быть изложены в двух логиках – последовательно (по времени выполнения) или по приоритетности (степень значимости).

Следует изучить проблему и опыт решения подобных проблем, то есть провести исследование. Для этого можно поискать информацию в Интернете, в книгах, газетах и журналах, провести опросы людей, которые могли бы иметь такие знания, взять интервью, проанализировать статистические данные. После этого может быть выбран основной вариант решения проблемы. Кроме того, необходимо предложить план решения проблемы по шагам, определить последовательность действий, установить ответственных, определить сроки и те результаты, которые будут достигнуты после каждого шага. Нужно обращать

внимание на то, как будут оцениваться действия всех участников по реализации проекта. В проекте должен быть заранее определён результат в виде некоего продукта. Результатом может быть подготовленное письмо, сценарий, фильм, листовка, макет, чертёж, текст поправок к существующим нормативным документам, памятка, коллаж, доклад и т.д. Список таких образовательных продуктов бесконечен.

Реализация проекта может нести самые разнообразные эффекты: обучающий (знание новых теорий, понятий, документов и т.д.), воспитательный (развитие гражданской культуры, преодоление правового нигилизма, развитие социальной активности и т.д.), административный (взаимодействие различных участников образовательного процесса, улучшение эффективности управления и т.д.). Все они должны учитываться в ходе оценочной стадии.

Оценивание происходит на разных уровнях проектной деятельности – на уровнях ценностном, творческом и практическом, поэтому можно говорить о промежуточном и итоговом оценивании. Оно проводится в разных формах:

- анкетирование и другие варианты исследования (интервьюирование, наблюдение);
- сверка с планом (корректировка при необходимости);
- общее обсуждение (собрание членов команды);
- отчёты ответственных (по выполнению заданий);
- составление портфолио по определённой структуре;
- приглашение экспертов или независимых лиц;
- самооценка;
- подготовка материалов для СМИ;
- статистические данные;
- составление графиков и таблиц;
- сравнительный анализ;
- пресс-конференция;
- дебаты (аргументы и контраргументы) .

Оцениваться может содержание проекта, структура (логика, последовательность), организация проектной работы, результаты (созданные продукты и появившиеся эффекты могут быть отсроченными и моментальными; социальными, политическими, правовыми, экономическими, культурными,

нравственно-духовными, образовательными и др.). Приведём возможный алгоритм проектной деятельности: 1. Организационная работа – создание команды, определение правил и ролей. 2. Выбор проблемы – изучение сложившейся ситуации, целей и потребностей. 3. Исследование – сбор и анализ информации по проблеме. 4. Выбор варианта решения проблемы – рассмотрение возможных путей решения проблемы, определение ресурсов и возможностей проектной команды. 5. Формулирование ожидаемых результатов – что хотят достичь участники проектной работы. 6. Определение основных задач. 7. Составление плана работы с чётким распределением заданий. 8. Деятельность по выполнению плана. 9. Оценка результатов проекта и работы проектной команды. 10. Представление проектов заинтересованным лицам или распространение информации о результатах реализации проекта для общественности.

Особое внимание при организации проектного обучения следует уделять умениям студентов оценивать и анализировать ситуацию. По мнению современных исследователей, основными формами оценки и анализа ситуации являются:

1. Описание в результате наблюдения.
2. Изучение документов.
3. Проведение социологических опросов и анализ полученных данных (или использование уже имеющихся материалов социологических опросов);
4. Интервью.
5. Дискуссия или обсуждение, проведение круглого стола, мозгового штурма, любой другой формы обсуждения.
6. Анализ различных данных и составление сводного отчёта по ситуации.

### **БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

1. Ахапкина, Э.С. Основы экономики: Метод. пособие для учителя [Текст] / Э.С. Ахапкина, М.Ж. Саяпов, М.И. Бирюков. – Бирск: Изд-во БирГПи, 2000. – 179 с.
2. Базарова, Е. В. Технология поэтапного формирования способности специалиста к проектной деятельности [Текст] / Е.В. Базарова, Е.В. Борисова, М.А. Савинова. –Новгород: НовГУ, 2005. – 138 с.
3. Бляхман, Л.С. Перестройка экономического мышления [Текст] / Л.С. Бляхман. – М.: Политиздат, 1990. – 271 с.

4. Бубнов, В.Э. Решение проблемных задач на занятиях экономики [Текст] / В.Э. Бубнов // Учитель, – 2000. – №4, – С.59 – 61.
5. Васильев, Ю.К. Экономическое образование и воспитание учащихся [Текст] / Ю.К. Васильев. – М.: Педагогика, 2003. – 96 с.
6. Ганлюконская, Л.А. Дидактические условия повышения эффективности экономико-статистического обучения студентов экономических специальностей педагогических вузов: Автореф. дисс... канд. пед. наук [Текст] / Л.А. Ганлюконская. – Магнитогорск, 2000. – 21 с.
7. Гэлбрейт, Дж.К. Экономические теории и цели общества [Текст] / Дж.К. Гэлбрейт. – М.: Прогресс, 2002. – 243 с.
8. Демичев, В.Д. Рынок труда: закономерности и механизмы функционирования: Монография [Текст] / В.Д. Демичев. – Петрозаводск, 2001. – 172 с.
9. Джалилова, Е.И. Педагогическая технология формирования профессиональной компетентности будущего экономиста на основе аксиологического подхода : автореф. дис. ... канд. пед. наук [Текст] / Е.И. Джалилова. – Самара, 2005. – 22 с.
10. Ивлиева И.А. Концептуальные основы построения системы качества профессионального образования [Текст] / И.А. Ивлиева, В.Л. Панасюк, Е.К. Лернышева. – Спб.: ИПО РАО, 2001. – 152 с.
11. Игнатова, В.А. Формирование экономической культуры студентов: теория и практика [Текст] / В.А. Игнатова. – Тюмень: Изд-во ТГУ, 1998. –196 с.
12. Изучение квалификационных требований работодателей: Пособие для профессиональных образовательных учреждений [Текст] / Под ред. С.А. Иванова, П.В. Борисовой. – СПб.: Скифия, 2001. – 51 с.
13. Интегрированное обучение: проблемы и перспективы /Материалы международного семинара. [Текст] / Под ред, ГА.Бордовского. - СПб.: Образование, 1999. – 144 с.
14. Иткин, И.Б. Социологические аспекты теории и практики экономического воспитания: автореф. дис. ... канд. философ. наук [Текст] / И.Б. Иткин. – Екатеринбург, 2002. – 21 с.

15. Клепач, Н.Я. Экономическое воспитание масс: организация и эффективность [Текст] / Н.Я. Клепач, В.Д. Попов, Л.Е. Эпштейн. – М.: Экономика, 2003. – 186 с.
16. Овакимян, Е.Е. Развитие экономической компетентности студентов вузов : Дис... канд..пед..наук.- Челябинск, 2008.-198 с.
17. Рывкина, Р.В. Между социализмом и рынком: Судьба экономической культуры в России: Учебное пособие [Текст] / Р.В. Рывкина. – М.: Наука, 2004. – 287 с.
18. Рынок труда и квалифицированные кадры (опыт, проблемы, рекомендации) [Текст] / Под ред. В.Д. Рожкова. – СПб.: МЕРЛИН, 2000. – 112 с.
19. Сабирова, З.З. Формирование экономической культуры студентов в процессе образовательной деятельности: дис. ... канд. пед. наук [Текст] / З.З. Сабирова. – Бирск, 2004. – 196 с.
20. Савина, Л. Экономика и мы [Текст] / Л. Савина // Народное образование. –2002. – №10. – С.22 – 29.
21. Словарь терминов рыночной экономики [Текст] / Сост. В.М. Лукашевский и др. – М.: Менеджер, 2002. – 117 с.
22. Сомов, Ю. Потенциал экономической игры [Текст] / Ю. Сомов // Педагогика. – 2002. – №9. – С. 104 – 105.
23. Старикова, Л.Д. Дополнительное экономическое образование студентов вуза: методология, теория, практика: моногр. [Текст] / Л.Д. Старикова. – Екатеринбург, 2008. – 368 с.

## **К вопросу о формировании коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций**

*Анализ социальных и научно-педагогических предпосылок становления проблемы формирования коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций рассматривается как один из основных факторов, необходимых для повышения качества дошкольного образования в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования.*

Впервые в Законе «Об образовании РФ» дошкольное детство выделено в отдельную значимую ступень образования.

Дошкольный возраст - это период овладения социальным пространством человеческих отношений через общение с близкими взрослыми. Испытывая потребность в любви и одобрении, осознавая эту потребность и зависимость от нее, ребенок учится принятым позитивным формам общения, уместным во взаимоотношениях с окружающими людьми. Он продвигается в развитии речевого общения и общения посредством выразительных движений, действий, отражающих эмоциональное расположение и готовность строить позитивные отношения. Ребенок осваивает правила адекватного, лояльного взаимодействия с людьми и в благоприятных для себя условиях может действовать в соответствии с этими правилами.

Комплексный анализ психологических особенностей детей дошкольного возраста раскрывает прямую зависимость качества проживания ребенком дошкольного периода детства и формирования у него правил адекватного, лояльного взаимодействия с людьми и эффективности и качества процесса коммуникации между взрослым (педагогом) и ребенком.

Качественное общение со взрослыми дает возможность ребенку усваивать эталоны социальных норм поведения. Ребенок в определенных жизненных ситуациях сталкивается с необходимостью подчинить свое поведение моральным нормам и требованиям, поэтому важными моментами в нравственном развитии ребенка становятся знание норм общения и понимание их ценности и необходимости.



Дошкольный возраст является ответственным и уникальным периодом онтогенеза, во время которого формируются фундаментальные потребности и способности, определяющие дальнейшее развитие человека: доверие к себе и к миру, познавательная активность, творческие возможности и возможности сотрудничества, жизненная активность, уверенность в себе, способность к общению и взаимодействию с другими. Развитие этих качеств происходит не только под влиянием возрастного созревания физиологического и психологического уровня, но прежде всего, в процессе общения со взрослым, при этом, характер и результат во многом определяется уровнем их профессионализма. Полноценное развитие ребенка – дошкольника требует квалифицированной и адекватной психолого – педагогической поддержки со стороны педагогов, обладающих достаточно высоким уровнем компетентности.

При работе с детьми дошкольного возраста основополагающим рассматривается проявление коммуникативной культуры педагога. Это обусловлено тем, что именно в дошкольном возрасте дети научаются понимать обращенную речь и выполнять задания по речевой инструкции, дифференцируются чувства привязанности, испытывая потребность в любви и одобрении, осознавая эту потребность и зависимость от нее, ребенок учится принятым нормам общения, уместным во взаимоотношениях с окружающими людьми. Именно в этом возрасте в этот период, происходит активное развитие речевого общения.

В дошкольном возрасте ребенок интенсивно овладевает речью как средством общения: с помощью речи он учится рассказывать о значимых для него событиях, делиться впечатлениями; он учится строить адекватные лояльные отношения с людьми. Подражая близким людям (родители, педагоги дошкольных учреждений), ребенок бессознательно перенимает стиль общения, который становится его натурой. Все это оказывает влияние на овладение ребенком социальным пространством сего системой нормативного поведения в межличностных отношениях со взрослыми и детьми. Именно в результате адекватного общения с эмоционально близкими взрослыми ребенок осваивает правила лояльного взаимодействия с людьми и в благоприятных для себя условиях может действовать в соответствии с этими правилами.

Анализ психолого – педагогических исследований показал, что накоплен богатый теоретический и фактический материал, отражающий специфику развития личности ребенка в дошкольном детстве как в отечественной (Л.С. Выготский, В.С. Мухина, Н. А. Носов, Л. Ф. Обухова, В.А. Петровский, Е.В. Субботинский,) так и в зарубежной (Э. Берн, С.Клейн, А. Фрейд, Т.А. Харрис, Э.Эриксон) литературе.

При этом выделяется большое количество исследований, в которых с разных позиций описывается и изучается взаимодействие взрослого и ребенка

(Л. Баумринд, Е. М. Вроно, А. И. Захаров, В.Н. Дружинин, А.В. Черников, Г. А. Ковалев, В.А. Петровский, Т. А. Ружская). На основе этого можно сделать вывод, что качество развития детей в дошкольном возрасте определяется характером психолого – педагогических условий, в которых протекает образовательный процесс. Основная роль в создании адекватных возрасту психолого – педагогических условий принадлежит взрослому, его умению строить общение и взаимодействие с ребенком.

В личностно-ориентированной модели взаимодействия с детьми (В.А. Петровский, А. М. Виноградова, И.Б.Котова, В.А. Кан-Калик) заложен принцип единства понимания, принятия, признания личности ребенка. В основу этой модели положены идеи, нашедшие отражение в работах К. Роджерса, Э.Берна, Х.ДЖ.Джайнотта [3, 15, 102 ].

В отечественных и зарубежных исследованиях выделяется основополагающее положение о том, что взаимодействие с взрослыми выступает мощным фактором развития ребенка в дошкольном детстве. При этом, как отмечает М.И. Лисина, сам процесс взаимодействия обозначается как пространство становления личности в дошкольном детстве [22], событийная общность (В.И. Слободчиков) в которой происходит становление картины мира и осознание себя в нем [34].

Профессиональное педагогическое взаимодействие обеспечивает развитие личности, как взрослого, так и ребенка посредством запечатления, рефлексии, психологической прогностики и продолжения себя в другом, как партнер взаимодействия.

Важно отметить, что в современной науке накоплен большой опыт, доказывающий, что педагогическое взаимодействие имеет характер личностно-развивающий или личностно-тормозящий, что находит свое отражение в стратегии взаимодействия (И.Б. Котова, В.А.Кан-Калик, В.А.Петровский) [3, 15, 18 ]. Преимущества личностно-ориентированного взаимодействия связаны с тем, что здесь система способов его реализации основана на принятии и понимании ребенка, на равенстве психологических позиций, возможности учитывать его мотивы, интересы, потребности, эмоциональные состояния и вместе с тем, организовывать для него среду развития, управлять проявлением творчества, инициативы, активности, ответственности и самостоятельности.

Педагогическая деятельность строится по законам общения, человеческой коммуникации. На сегодняшний день Б. Г. Ананьевым, Н. В. Ключевой, А. К. Марковой и др. доказана ведущая роль педагогического общения в процессуальной стороне педагогического труда [1, 16, 25].

В системе образования востребованы специалисты с новым педагогическим мышлением, способных стать активными субъектами инновационных процессов. Педагогу важно обладать высоким уровнем

академических знаний по выбранной специальности, общепедагогической и методико-технологической культурой. Педагог должен уметь культурно, грамотно общаться с воспитанниками на основе субъектно-субъектных отношений, строить отношения с коллегами на основе дружбы, сотрудничества, взаимопомощи, а также строить отношения с родителями воспитанников и представителями вышестоящих структур.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования предусматривается введение такой образовательной области, как социально-коммуникативное развитие, в процессе освоения которой предполагается развитие дошкольников по усвоению норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности, развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками; становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий; развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания; формированию готовности к совместной деятельности со сверстниками; формирование уважительного отношения и чувства принадлежности своей семье и сообществу детей и взрослых.

Отмечая особое значение формированию общения у детей дошкольного возраста, важно отметить, что в процессе психофизического развития ребенка важнейшая роль отводится педагогам дошкольного образования. От того, как общается педагог с детьми, как разговаривает с ними, понимает их, зависит качество развития ребенка дошкольного возраста. В связи с этим особое значение приобретает педагогическое общение, имеющее определенные педагогические функции и направленное на создание благоприятного психологического климата в группе, а также на установление правильных взаимоотношений с детьми в целом и с каждым ребенком в отдельности.

Взаимопонимание и контакт педагога и детей во многом определяют успешный результат в формировании личности ребенка.

Воспитание подрастающего поколения немыслимо без общения. Общение выступает необходимым условием бытия людей, без которого невозможно полноценное формирование не только отдельных психических функций, процессов и свойств человека, но и личности в целом [2, 5.].

Общение как психолого – педагогическая проблема, его индивидуальные и возрастные особенности, механизмы действия и изменения являются предметом изучения философов и социологов, психолингвистов по социальной, детской и возрастной психологии. Большой вклад в анализ общения внесли психологи Б.Г. Ананьев, В. М. Бехтерев, П. П. Блонский, Л. С. Выготский, Н. И. Жинкин, А. Н. Леонтьев, М.И. Лисина, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин, филологи М.М. Бахтин, Л.В. Щерба и др.

Все это дает нам полное право рассмотреть и дать характеристику основным понятиям современной теории общения.

Коммуникация (лат. *communico* - делаю общим, связываюсь, общаюсь) - процесс передачи идеи от источника к получателю, с целью побуждения его к действию. Интенсивное обсуждение проблемы взаимодействия категорий коммуникации и общения с точки зрения К.А. Абульхановой – Славской, Б.Г. Ананьевым, М.С. Каганом, А. Н. Леонтьевым, А. А. Леонтьевым, А.А. Бодалевым, А.В. Мудрик, позволяет ученым сделать вывод, что общение есть коммуникативная деятельность. С другой стороны, Г.М. Андреева, Э.М. Коротков, В. Ю. Кричевский, В.Д. Ширшов и др., считают, что общение представляет собой особый вид коммуникации.

В своих исследованиях Л. С. Выготский и С. Л. Рубинштейн выделяли три основных вида деятельности, которые последовательно сменяют друг друга в онтогенезе, - игра, учение и труд [6, 32]. Б.Г. Ананьев придал этому делению более обобщенный характер и определил два вида социальной деятельности – общение и познание [1].

А.Н. Леонтьев выделял два вида деятельности – труд и общение [21]. Его последователи определили две стороны человеческой деятельности – активность и общение.

С точки зрения А.А. Бодалева, общение – это взаимоотношение субъектов в истинной деятельности, или коммуникативной деятельности, которая играет значительную роль во всех трех выявленных видах деятельности, что обусловлено социальной природой человека, которая делает общение людей условием труда, условием познания, условием выработки систем ценностей [5, 7].

Исходя из этого, можно говорить о том, что проблема общения не может сводиться ни к социально – психологической интерпретации, ни к психологическим закономерностям воспитания человека человеком, а является широкой философско – антропологической проблемой. Важно отметить, что общение есть не просто действие, а взаимодействие, поскольку оно осуществляется между многими, несколькими, двумя субъектами, каждый из которых является носителем активности и предполагает ее в своих партнерах. Это значит, что общение может рассматриваться как практическая активность субъекта, направленная на других субъектов и не превращающая их в объекты, а, напротив, ориентирующаяся на них как на субъектов [13].

Общение имеет место в том случае, когда человек, вступающий в контакт с другим человеком, видит в нем себе подобного и себе равного и готов на обмен идеями, взглядами, мнениями. Общение может быть персонифицированным или анонимным, целенаправленным на результат или без ярко выраженного результата. Как указывает А. А. Леонтьев, общение может принимать форму

квазиобщения [21]. В этом отношении можно было бы назвать «общением» общение субъекта с объектом, который выступает не как «вещь в себе», а как «вещь для меня», как «очеловеченная вещь», вторгшаяся в жизненный опыт субъекта и в нем получившая свое ценностное значение (или ценностный смысл). Общение может разворачиваться на разных уровнях - физическом, психическом, материальном и духовном. Если общение в прямом и точном смысле этого слова есть контакт человека с другим человеком, то в переносном смысле можно говорить и об общении человека с природой, с искусством, и о его общении в социуме и с самим собой. В общении происходит взаимодействие людей как субъектов, и этим определяется органичность данного вида деятельности. Вот почему в аксиологическом аспекте общение субъекта и объекта последний кажется одушевленным, активным и как бы взаимодействует на него как некая ценность. Эту двустороннюю связь и можно, с нашей точки зрения, назвать общением, так как основанием общения является взаимодействие с другим как с себе подобным. Особенность общения состоит в том, что информационный обмен может рассматриваться как абсолютно реальное взаимодействие, фиксирующееся в материализованном механизме знаков, тогда как в ценностном контакте «общение» субъекта и объекта имеет чисто духовный характер. Общение имеет место только тогда, с помощью некоего языка, для начала языка состояний, эмоций, взглядов, устанавливается контакт между субъектами, и он исчезает, как только прекращается общение [9].

В современной системе развития сообщества вопросы общения, взаимного влияния людей друг на друга, коммуникации, отношений между людьми занимают одно из центральных мест в психолого – педагогических исследованиях. Анализ научной литературы в системе интересующей нас проблемы показал, что существует значительное количество дефиниций категории «общение». Как отмечал в своих исследованиях А. А. Леонтьев, «...вопрос о дефиниции этого понятия становится, можно сказать, самостоятельной научной проблемой» [21]. В своих исследованиях Б. Д. Парыгин, продолжая традиции А. А. Леонтьева отметил, что за многообразием смысловых оттенков понятия «общения» стоит реальная многогранность исследуемого феномена [30]. Причем, как отмечает в своих исследованиях М. С. Каган [14], иногда может происходить отождествление понятий «коммуникация» и «общение». Более внимательный и подробный подход к академическому анализу этих понятий позволяет сделать вывод о том, что не смотря на то, что они достаточно близки, однако есть и существенные их отличия. Так, «коммуникация» чаще всего выступает как процесс общения – процесс симметричный и не сводимый только к информационной функции.

Важно отметить, что деятельностная природа общения может проявляться в том, что оно, как и деятельность, целенаправленно (всегда имеет специфический мотив и цель), результативно (имеется некоторое совпадение достигнутого результата с намеченной целью или несовпадение, отсутствие результата, тоже результат), нормативно (предполагает обязательный социальный контроль за протеканием и результатами акта общения). Предметом общения как деятельности является взаимодействие или взаимоотношение людей.

Анализ литературы показал, что общение многогранно и может рассматриваться как обмен информацией, интеракция, условие совместной деятельности, имеющей единую цель, как особый вид деятельности. Кроме этого, не всегда являясь самостоятельной деятельностью, общение чаще входит в качестве действия в какую – либо деятельность (В.С. Грехнев, М.С. Каган, Я.Л. Коломенский, А.А. Леонтьев, А.М. Эткинд и др.). Все эти авторы, рассматривают процесс общения с точки зрения деятельностного подхода.

Существует и другая точка зрения, представители которой (Г.М. Кучинский, Б.Ф. Ломов, и др.) считают, что общение относится к базовым категориям психологической науки, и поэтому, его необходимо рассматривать точки зрения системного анализа. Она рассматривают деятельность и общение как две стороны социального бытия человека. При этом категория детальности раскрывает лишь одну сторону бытия человека – отношения «субъекты – объекты», другая сторона его социальной жизни – «Субъекты – субъекты» - раскрываются категорией общения. Следовательно, общение понимается как форма взаимодействия человека с другими людьми, как взаимодействие субъектов, и «... охватывает особую категорию реально существующих отношений, а именно, отношений «субъект – субъекты», а в ходе анализа этих отношений раскрываются не просто действия того или иного субъекта на другого, но процесс их взаимодействия» [23]. Таким образом, данный подход к пониманию процесса общения обеспечивает возможность исследовать не просто отдельные действия субъектов в ходе общения, но и процесс взаимодействия и воздействия друг на друга.

Педагогическая деятельность, ее успешность и результативность, как показывают исследования психологов (Н. В. Кузьмина, В. А. Кан-Калик, Я. Л. Коломинский, А. Н. Маркова), тесно связаны с общением. Именно способность педагога дошкольного образования строить профессиональное оптимальное общение позволяет реализовывать стратегию и тактику современного образования [15, 19, 26].

Наше понимание категории общения основывается на исследованиях Г.М. Андреевой, А.А. Бодалева, Б.Д. Парыгина и др., согласно которым общение представляет собой единство трех взаимосвязанных компонентов:

коммуникативного, интерактивного и перцептивного. Важно отметить, что коммуникативная сторона общения представляет собой передачу информации, интерактивная – организацию взаимодействия и воздействия общающихся, а перцептивная – восприятие ими друг друга и установление на этой основе взаимопонимания и эмоционального контакта. Такой подход охватывает ряд существенных аспектов процесса общения и позволяет говорить об общении как о многогранном социальном явлении. Кроме того, налицо обоюдный, активный характер общения, основанный на принципе обратной связи [5, 30].

В ряде научных исследований (Клюев Е. В.; Мудрик А. В.) прослеживается тенденция, отождествляющая коммуникацию с общением, в других – рассматривается через понятие «Информация» [16, 29]. Безусловно, между общением и коммуникацией существует диалектическая связь. Во - первых, связующим звеном между ними выступает информация, поскольку оба эти процесса невозможны без обмена информацией; во вторых - общение возникает на основе коммуникации, однако, оно не сводится к ней.

При этом, мы также находим данные о том, что коммуникация в профессиональной деятельности выполняет три основные функции:

- коммуникативную, включающую обмен информацией;
- интерактивную, предусматривающую организацию взаимодействия и четкое распределение обязанностей исполнителей, т. е. обмен не только знаниями и идеями, но и действиями;
- перцептивную, отражающую процесс восприятия и формирования образа другого человека.

Навыки общения выражаются в свою очередь, в искусстве пользоваться средствами общения, схемах ориентации и интеракции, использовать эталоны восприятия и паттерны коммуникативного поведения. Компетентный воспитатель располагает схемами осмысления ситуаций, средствами социальной перцепции и основанными на них стандартными реакциями. Умения общения основываются на целенаправленном, сознательном использовании навыков, соответственно ситуации и требованиям педагогического общения.

Высокий уровень коммуникативной компетентности, как условия развития профессионализма, важное значение имеет уровень сформированности комплекса профессионально – значимых качеств, обеспечивающих коммуникативную базу осуществления педагогической деятельности. К числу таких качеств в современной психологии относят коммуникабельность, обаяние, терпеливость, эмпатийность, ассертивность, толерантность, гибкость, инициативность, открытость, доверительность, конгруэнтность, тактичность, эмоциональную заботу и теплоту. Каждое из них обеспечивает выполнение определенной коммуникативной задачи ,позволяет сохранять статус

профессионального здоровья, а в целом их комплекс определяет продуктивность педагогического общения. Именно по этому диагностика их наличия на ранних стадиях профессиогенеза и последующее развития в процессе самостоятельной работы, участие в специальных тренингах и развивающих программах выступает значимым фактором не только совершенствования коммуникативной компетентности, но и в целом, профессиональной деятельности педагога.

Специфика взаимодействия ребенка с воспитателем заключается в том, что он доверяет взрослому, подражает ему и непосредственно воспринимает полученную информацию (Д.Б.Эльконин, А.В. запорожец, Л. А. Венгер, М.И. Лисина) [10, 22, 37].

Анализ исследований А.А. Бодалева, В. А. Петровского, И. Б. Котовой, Т. Н. Щербаковой в области проблематики педагогического взаимодействия, позволил выделить закономерные изменения в детях дошкольного возраста, которые вызваны индивидуально-специфическим влиянием личности педагога [5, 18, 37].

Педагог и дошкольник постоянно находятся в ситуации взаимодействия. В педагогическом общении постоянно происходит взаимооценка друг друга, психологический анализ эффективности, конструктивности и прогностичности преобразующих действий педагога, вклад взрослого в личность ребенка, посредством которого и достигается определенный воспитательный эффект.

В. А. Кан-Калик и Г. А. Ковалев подчеркивали роль средств общения в обеспечении адекватного субъект-субъектного взаимодействия, «обеспечивающих реализацию целей и задач педагогической деятельности и организующих, направляющих социально-психологическое взаимодействие педагога и воспитуемых; содержанием этого взаимодействия является обмен информацией, межличностное познание, организация и регуляция взаимоотношений с помощью различных коммуникативных средств, в целях оказания воспитательного воздействия, а также целостная, педагогически целесообразная самопрезентация личности педагога в аудитории; педагог выступает здесь как активатор этого процесса, и организует его, и управляет им» [15, 17]. При этом общение, часто рассматривается с точки зрения коммуникации.

Коммуникация есть информационная связь субъекта с тем или иным объектом (человеком, животным, машиной). Она выражается в том, что субъект передает некоторую информацию, которую получатель должен принять (правильно декодировать), усвоить и в соответствии с этим поступать. Получатель информации является в подобных случаях объектом.

Коммуникационная сторона общения связана с выявлением специфики процесса общения между людьми как активными субъектами, т.е. с учетом



отношений между людьми, их установок, целей, намерений, что приводит к передаче знаний, ведений, мнений, которыми обмениваются люди в процессе общения.

Под коммуникативной технологией понимают совокупность средств, (приемов), используемых людьми для создания желательных эффектов в процессе общения. Средства коммуникации делятся на вербальные (словесные) и невербальные (несловесные). Под средствами общения, как правило, понимают речь, визуальную систему знаков (жесты, мимика, пантомимика), пара – и экстралингвистические системы (интонация, паузы, тон). Анализ общения на межличностном уровне показал наличие таких противоположных категорий, как «открытое – закрытое», «ролевое – личностное», «монологическое – диалогическое» и т.п.

В то же время общение важно отличать от коммуникации, хотя эти понятия часто используются как синонимы. Коммуникация подразумевает любую связь, взаимодействие как систем, так и индивидуумов и включает в себя все виды общения. Содержанием коммуникации является обмен информацией. Язык же представляет собой основное средство коммуникации. Однако, можно сказать, что язык является скорее исторической, а не современной основой коммуникации. Межличностная коммуникация как коммуникация от «одного лица к другому» в нашу эпоху является только частью общественного коммуникационного процесса. Она опосредует (в смысле «устанавливает связь») совместную деятельность в непосредственной среде личности [13, 27].

В то же время, как показывает анализ научных исследований, большинство педагогов дошкольного образования имеют недостаточные знания закономерностей психофизического развития детей, особенностей их общения, в разные возрастные периоды, закономерностей их речевого развития, что препятствует конструктивной организации процесса взаимодействия.

В то же время, отмечается ряд психологических барьеров, которые возникают в ситуации взаимодействия «педагог – ребёнок», которые связаны с низким уровнем мотивации педагогов к выстраиванию нормативного взаимодействия, ограниченностью взглядов на реакции и поведение детей, неумением создавать условия мотивирующие ребенка к взаимодействию с окружающим миром и активизации его речевой деятельности. Можно выделить такие качества личности педагога, становящиеся барьерами в организации эффективного сотрудничества с детьми: это эмоциональная неустойчивость, несдержанность, скованность, агрессивность, импульсивность, пассивность, неуверенность в себе, робость, замкнутость, отсутствие доверия, шаблонность восприятия ситуации, негативность мировоззрения, отсутствие готовности к сотрудничеству.

Анализ педагогической практики показывает, что педагоги в качестве причин затруднений называют как объективные факторы. Объективные факторы: а) деформация в человеческой психологии, обусловленная влиянием тоталитаризма и условиями авторитарного подавления, в которых сформировалось не одно поколение педагогов; б) консервативная подготовка педагогов в традициях вчерашнего дня; в) изменение установок родителей, убежденных в непрестижности знаний и интеллектуального труда, и не стремящихся укрепить авторитет образовательного учреждения и педагога; г) изменение условий жизни и взросления дошкольников.

Так и субъективные факторы, обуславливающие барьеры в организации эффективного сотрудничества с детьми: недостаточная направленность педагогов на личностный рост детей; неглубокое осмысление педагогами умений, обеспечивающих эффективное взаимодействие с дошкольниками; слабые коммуникативные навыки педагогов, стрессовый характер профессиональной деятельности педагога; дефицит времени; материальные трудности; нерегулярность посещения детьми детского сада.

Большинство педагогов не умеют снимать напряжение, предотвращать конфликты, не знают приемов восстановления эмоционального равновесия, что ведет к профессиональному выгоранию и сказывается на характере педагогического общения.

Концепция модернизации российского образования определяет новые социальные требования к формированию жизненных установок личности педагогов, работающих с детьми дошкольного возраста. Происходит переориентация оценки результатов образования с понятий «подготовленность», «обученность», «воспитанность» на понятия «компетенция» и «компетентность». Динамичный характер современной профессиональной деятельности специалистов в системе образования и воспитания подрастающего поколения требует наличия таких качеств, как коммуникабельность, культура общения, умение быстро вливаться в производственный коллектив, готовность адаптироваться к новым условиям работы и регулировать отношения между людьми в процессе совместной работы. В связи с этим в состав ключевых компетенций отечественного дошкольного образования и повышения квалификации включена группа коммуникативных компетенций – система внутренних ресурсов человека, необходимых для построения эффективной коммуникации в определенном круге ситуаций межличностного взаимодействия.

Ориентированное на компетенции образование (competence-based education - CBE) формировалось в 70-х годах в Америке в общем контексте, предложенного Н. Хомским в 1965 году (Массачусетский университет) понятия «компетенция» применительно к теории языка, и «компетентность», где

последнее и трактуется как основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека. Это понятие пришло в Россию из англосаксонской традиции образования, но еще в 80-х годах XX века широко обсуждались проблемы быстрой адаптации выпускников к практической деятельности, были введены квалификационные характеристики как попытка моделирования профессиональной деятельности.

Анализ зарубежных (Дж. Берч, Ш. Дерри, Д. Керби, А. Кларк, Дж. Коллаган, Дж. Равен, Д. Селин и др.) и отечественных (Т.Г. Браже, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Е.М. Павлютенков и др.) исследований по проблеме компетентностного подхода показывает, что речь идет о системе, способной достаточно объективно оценить пригодность каждого индивидуального соискателя будущей деятельности, а также выработать четкие критерии качества этой деятельности, позволяющие будущим работникам осуществлять целенаправленную подготовку для получения необходимого сертификата и получения признания в этой области.

Идея компетентностного подхода в педагогике зародилась в начале 80-х годов прошлого века, когда в журнале «Перспективы. Вопросы образования» была опубликована статья В. де Ландшеер «Концепция «минимальной компетентности» [20]. Первоначально речь шла не о подходе, а о компетентности, профессиональной компетентности, профессиональных компетенциях личности как цели и результате образования. При этом компетентность в самом широком смысле понималась как «углубленное знание предмета или освоенное умение». По мере освоения понятия происходило расширение его объема и содержания. В самое последнее время (с конца XX века) стали уже говорить о компетентностном подходе в образовании (В.Болотов, Е.Я.Коган, В.А.Кальней, А.М.Новиков, В.В.Сериков, С.Е.Шишов, Б.Д.Эльконин и др.).

Компетентность как единство теоретической и практической готовности педагога к выполнению профессиональных функций характеризует не только деятельность, но и самого педагога как ее субъекта в его самостоятельном, ответственном, инициативном взаимодействии с миром. Благодаря этому свойству, компетентность интегрирует профессиональные и личностные качества педагога, направляет их на овладение знаниями и целенаправленное применение в прогнозировании, планировании и реализации деятельности, активизирует педагога в развитии собственных способностей, в стремлении к самореализации в социально полезной деятельности, обеспечивает его профессиональное становление в период профессиональной подготовки (повышения квалификации).

Анализ научных исследований показал, что существуют проблемы в определении понятий *компетенция* и *компетентность*, соответственно, необходимо рассмотреть их и выделить уточняющие определения.

Важно отметить, что в исследованиях ведущих ученых отмечается, с одной стороны, рядорасположенность и родственность данных понятия, с другой стороны – их неоднозначность. Кроме этого отмечается, что категория «компетенция первична, а «компетентность» (компетентный) – вторична.

Анализ зарубежных и отечественных исследований по проблеме компетентностного подхода показывает, что речь идет о системе, способной достаточно объективно оценить пригодность каждого индивидуального соискателя будущей деятельности, а также выработать четкие критерии качества этой деятельности.

Компетентность как единство теоретической и практической готовности педагога к выполнению профессиональных функций характеризует не только деятельность, но и самого педагога как ее субъекта в его самостоятельном, ответственном, инициативном взаимодействии с миром. Благодаря этому свойству, компетентность интегрирует профессиональные и личностные качества педагога, направляет их на овладение знаниями и целенаправленное применение в прогнозировании, планировании и реализации деятельности, активизирует педагога в развитии собственных способностей, в стремлении к самореализации в социально полезной деятельности, обеспечивает его профессиональное становление на протяжении всего периода профессиональной деятельности.

В исследованиях И.А.Зимней анализируются работы В.И. Байденко, Н.А. Гришановой, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, Дж.Равена, Р.Уайта, Н.Хомского, А.В. Хуторского, по проблеме компетенции (компетентности) и др. и условно выделяется три этапа становления СВЕ(competence-based education) - подхода в образовании.

Мы употребляем термины «компетентность» и «компетенция» не как синонимы, но как понятия, неразрывно связанные друг с другом, а именно: развитие компетенции понимается как формирование определенного качества субъекта, знания способов осуществления деятельности и заключающегося в умении ее осуществления. Компетентность выступает как результат сформированности определенных знаний и умений. Иными словами это то, чем человек уже достаточно владеет.

Анализ историографии проблемы и современных исследований позволяет говорить о том, что периодически возникают споры по вопросу различения смысла терминов «коммуникативная компетенция» и «коммуникативная компетентность».

Проблемы коммуникации в педагогике рассматриваются в трудах Т.В. Базжиной, Б.В. Беляева, А.А. Вербицкого, В.С. Коростылева, Краевского, А.А. Леонтьева, А.К. Марковой, П.Д. Парыгина, Е.И. Пассова, Е.С. Полат, Н.В. Самоукина, В.В. И.Ю. Тарасовой, Н.А. Якубова и др.

Вместе с тем, коммуникации в системе образования (воспитания) детей дошкольного возраста стали объектом пристального изучения таких специалистов, как А. Н. Леонтьев, М. И. Лисина, В. С. Мухина, Е. Ю. Никитина, В. А. Петровский, Е. В. Субботинский, Д. Б. Эльконин и др.

Динамичный характер современной профессиональной деятельности педагогов дошкольного образования требует наличия таких качеств, как коммуникабельность, культура общения, умение быстро реагировать на различные ситуации взаимодействия, готовность адаптироваться к новым условиям работы и регулировать отношения между участниками образовательного процесса в процессе совместной деятельности. В связи с этим в состав ключевых компетенций отечественного образования включена группа коммуникативных компетенций - система внутренних ресурсов человека, необходимых для построения эффективной коммуникации в определенном круге ситуаций межличностного взаимодействия.

Вопросы коммуникативной компетентности педагогов в системе дошкольного образования оправданно становятся в настоящее время объектом научных исследований. Психолого-педагогические исследования разных направлений переориентированы на поиск подходов оптимизации, совершенствования культуры общения детей и взрослых в ДОО.

Н.А.Морева описывает следующие критерии людей с высокой коммуникативной компетентностью (ссылка):

- быстрая, своевременная и точная ориентировка в ситуации взаимодействия и в партнёре;
- стремление понять другого человека в контексте требований конкретной ситуации;
- установка в контакте не только на дело, но и на партнёра; уважительное, доброжелательное отношение к нему, учёт его состояния и возможностей;
- уверенность в себе, раскованность, включённость в ситуацию;
- владение ситуацией, гибкость, готовность проявить гибкость в общении или передать её партнёру;
- большая удовлетворённость общением и уменьшение нервно-психических затрат в процессе коммуникации;

- умение эффективно общаться в разных статусно-ролевых позициях, устанавливая и поддерживая требуемые рабочие контакты независимо, а иногда и вопреки сложившимся отношениям;
- высокий статус, популярность в том или ином коллективе;
- умение организовать дружную, совместную работу, добиваться высокого результата деятельности, включая людей в решение общегрупповой задачи;
- способность создавать благоприятный климат в коллективе, добиваться стабильности состава.

В Федеральном государственном образовательном стандарте коммуникативная компетентность определяется так: «Умение ставить и решать определенного типа коммуникативные задачи: определять цели коммуникации, оценивать ситуацию, учитывать намерения и способы коммуникации партнера (партнеров), выбирать адекватные стратегии коммуникации, быть готовым к осмысленному изменению собственного речевого поведения. В коммуникативную компетентность, соответственно, входит способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми, удовлетворительное владение определенными нормами общения, поведения, что, в свою очередь, предполагает усвоение этно- и социально-психологических эталонов, стандартов, стереотипов поведения, овладение «техникой» общения (правилами вежливости и другими нормами поведения)» [4].

Научно – теоретический анализ позволяет сделать вывод о том, что сегодня нет однозначного понимания коммуникативной компетентности. В качестве данного новообразования в личности педагога рассматриваются знания, умения и навыки, ценности и модели поведения, комплекс индивидуальных профессионально – значимых качеств, нравственно – мировоззренческие установки и целостное личностное образование.

В целом в коммуникативной компетентности можно выделить ценностно – смысловой, знаниевый, практический компоненты и акты коммуникативного поведения.

Научно-теоретический анализ показывает, что понятие коммуникативной компетентности педагога дошкольного образования объединяет: способности и умения поддерживать и устанавливать позитивные контакты; систему знаний, умений и навыков, обеспечивающих эффективное общение; способность управлять интеракциями, проявлять эмпатию; умение согласовывать свои вербальные и невербальные средства общения; пристраиваться к партнеру, способность учитывать особенности мотивации и индивидуальные возможности

партнёра; преодолевать трудности социально – перцептивного и экспрессивно – речевого характера.

В понимании Н. В. Яковлевой, коммуникативная компетентность является целостно-личностным образованием, формируемым в общении, уровень которого определяет адекватность социально-перцептивного восприятия, что обеспечивает правильность оценки и прогнозирование поведения ученика.

Л. А. Петровская делает акцент на системе внутренних ресурсов, обеспечивающих моделирование эффективной коммуникации за счет развития ряда способностей. Среди них обозначаются способность к сотрудничеству, пониманию, разрешению конфликтов, принятию другого.

В отечественной психологии разработка проблемы коммуникативной компетентности в основном велась в рамках исследований успешности совместной деятельности и эффективности социально – психологического тренинга. Л. А. Петровская рассматривает компетентность как неотъемлемый атрибут общения в субъект-субъектной парадигме, связанный с уровнем развития коммуникативных, социально-перцептивных и интерактивных умений.

Л. А. Петровская выделяет два взаимосвязанных уровня – операционально – технический или поведенческий и глубинный, личностно-смысловой. В процессе формирования компетентного коммуникативного поведения педагога дошкольного образовательного учреждения участвуют смыслы, профессиональные и личностные ценности, социогенные потребности в персонализации, самоактуализации, самореализации [31].

Открытым остается вопрос относительно выделения ключевых компетенций. Можно отметить, что об едином семантическом пространстве понятия «ключевые компетенции» говорить сложно: даже называются они в разных источниках по-разному – ключевые, базовые, универсальные, транспредметные, метапрофессиональные, систематичные и т.п. А также выявление ключевых компетенций обнаруживает как нестрогость, так и размытость деления в этих компетенциях (и компетентностях). Так, например Г.К. Селевко выделяет «математическую, коммуникативную, информационную, автономизационную, социальную, продуктивную, нравственную» компетентности [33]. Нестрогость (пересекаемость классов) здесь в том, что продуктивность может рассматриваться как общее свойство любой деятельности, например, деятельности решения математических задач или деятельности общения. Информационная компетентность пересекается со всеми остальными и т.д. Т.е. данные компетенции (компетентности) не могут быть выделены как отдельные.

В выделенных Хуторским А.В. компетенциях также можно отметить пересекающиеся значения – «ценностно-смысловая, общекультурная, учебно-познавательная, информационная, коммуникативная, социально-трудовая,

личностная компетенция или компетенция личностного совершенствования [36].

Известно, что количество ключевых компетенций у различных авторов варьируется от 3 до 140. В 1996 году на симпозиуме «Ключевые компетенции для Европы», проходившем в Берне, был представлен их примерный список. В него вошли: политические и социальные компетенции; межкультурные компетенции, позволяющие гармонично сосуществовать с людьми другой культуры, религии; компетенции, относящиеся к владению устной и письменной коммуникацией; информационная компетентность; компетентности, определяющие способность учиться на протяжении всей жизни.

В этом же году Жак Делор в докладе «Образование: сокровище» выделил четыре глобальные компетенции: «научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, научиться жить» [8].

Ключевые компетенции выделены и отечественными педагогами, например, А.В. Хуторской отмечает семь групп ключевых компетентностей: ценностно-смысловые, общекультурные, учебно-познавательные, информационные, коммуникативные, социально-трудовые, личностного самосовершенствования [36]. Причем каждая группа содержит элементы самостоятельной учебной деятельности. Г.К. Селевко классифицирует компетентности по видам деятельности, по отраслям науки, по составляющим психологической сферы, а также по сферам общественной жизни, производства, в области способностей и по ступеням социальной зрелости и статуса [33].

Наиболее комплексная классификация, предложенная И.А. Зимней [12] основана на категории деятельности. Автор выделяет три группы компетенций: компетенции, относящиеся к самому человеку как личности, субъекту деятельности, общения; компетенции, относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной среды; компетенции, относящиеся к деятельности человека.

В каждой группе выделено несколько видов компетенций. В первую группу включены компетенции: здоровьесбережения; ценностно-смысловой ориентации в мире; интеграции; гражданственности; самосовершенствования, саморегулирования, саморазвития, личностной и предметной рефлексии; смысл жизни; профессиональной развитие; языковое и речевое развитие; овладение культурой родного языка, владение иностранным языком. Вторая группа содержит компетенции: социального взаимодействия; общения. Третья группа включает компетенции: деятельности; познавательной деятельности; информационных технологий.

Если же анализу подвергать приводимые авторами примеры ключевых компетенций и ключевых компетентностей, то видимых принципиальных



различий заметить сложно. Так, «информационно-коммуникационные компетентности» очень близки по значению так называемой «коммуникативной компетенции».

Поэтому, определяя свою позицию, мы, вслед за И.А. Зимней, рассматриваем компетентность и компетенции как взаимоподчиненные компоненты активности субъекта. Компетенцию мы полагаем рассматривать как потенциальную активность, готовность и стремление к определенному виду деятельности. Компетентность – интегральное качество личности – это успешно реализованная в деятельности компетенция. Следовательно, мы употребляем термины «компетентность» и «компетенция» не как синонимы, но как понятия, неразрывно связанные друг с другом, а именно: формирование компетенции понимается нами как формирование определенного *качества субъекта, знания способов осуществления деятельности и заключающегося в умении ее осуществления*. Компетентность выступает как результат сформированности определенных знаний и умений, то, чем человек уже достаточно хорошо владеет.

Коммуникативная компетентность педагога – это профессионально значимое, интегративное качество, основными составляющими компонентами которого являются: эмоциональная устойчивость (связана с адаптивностью); экстраверсия (коррелирует со статусом и эффективным лидерством); способность конструировать прямую и обратную связь; речевые умения; умение слушать; умение награждать; деликатность, умение делать коммуникацию «гладкой».

С нашей точки зрения, коммуникативная компетентность - это, во-первых, личностное качество педагога, формирующееся в процессе развития и саморазвития личности; во - вторых, показатель информированности педагога о целях, сущности, структуре, средствах, особенностях педагогического общения; уровня владения соответствующей технологией; индивидуально-психологических качеств специалиста; стремления к постоянному совершенствованию коммуникативной деятельности; ориентации на личность человека, как на главную ценность, а также способности к нестандартному, творческому решению задач, возникающих в процессе педагогического общения. Профессиональное общение является сердцевинной коммуникативной компетентности педагога, оно всегда предполагает общность, сходство, взаимное устремление понимать и принимать другого, не только рационально соизмерять и реагировать, но эмоционально сопереживать.

Профессиональная деятельность педагога дошкольного учреждения связана с необходимостью постоянного общения с детьми, разными по индивидуально-психологическим характеристикам, опыту взаимодействия со сверстниками и взрослыми, уровню развития, готовности вступить в контакт с

родителями, имеющими различный образовательный социальный и возрастной статус. Данные характеристики профессиональной ситуации накладывают ответственность и повышенные требования к уровню его коммуникативной компетенции. Эта характеристика профессионализма педагога становится предметом исследования и развития в процессе методической работы в дошкольной образовательной организации.

Педагог выступает главным организатором и активным участником речевой среды в учебно – воспитательном процессе дошкольной организации. Образ педагога является для ребенка языковым авторитетом. Более того, именно речевая среда служит источником становления коммуникативной компетентности дошкольника.

Исходя из этого, при реформировании системы дошкольного образования, возникает проблема повышения роли педагога дошкольной образовательной организации и повышения роли развития его коммуникативной компетенции в системе методической работы в дошкольной организации.

Учитывая тенденции инновационных процессов, характеризующих систему дошкольного образования, уровень современных требований к реализации федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, педагогу важно овладеть в своей работе новыми методами: компетентностный, личностно – ориентированный, системно – деятельностный.

Таким образом, современная образовательная стратегия ориентирует дошкольных педагогов на освоение компетенций, востребованных современной практикой.

Американский лингвист Н. Хомский ввел в активный научный обиход термин «компетенция», рассматривая его в понятийном аппарате лингвистики. Н. Хомский под языковой (в широком смысле слова) компетенцией понимал «систему интеллектуальных способностей, систему знаний и убеждений, которая развивается в раннем детстве и во взаимодействии со многими другими факторами определяет ... виды поведения» [35]. В своих исследованиях он рассматривал понятия компетенции (прирожденной способности к речи – competence) и продуцирования речи (реального речевого произведения – performance). Компетентный говорящий (слушающий) должен, по мнению Н. Хомского, образовывать (понимать) неограниченное число предложений по моделям и иметь суждение о высказывании. Порождение речи представляет собой процесс последовательной реализации семантических, грамматических и прагматических правил, формирующихся у носителя языка на базе врожденных когнитивных структур.

Идеи Н. Хомского нашли свое развитие в работах А. Р. Лурии, который выделил две стороны речевой деятельности (кодирование и декодирование

речевого сообщения) и назвал условия психологического процесса понимания речевого сообщения – понимание слова, структуры и целого сообщения [24].

Коммуникативная компетенция характеризуется способностью правильно ориентироваться в межличностном общении и достаточно свободно принимать участие в нем. Данная способность достигается с помощью знаний лингвистики, знаний традиций, нравов, обычаев общества. Коммуникативная компетенция в родном языке приобретается в процессе социализации ребенка. Данное понятие опирается на психологические знания о себе и о других и отражает уровень мастерства человека в межличностном общении.

Анализ современных исследований показал, что разными авторами понятие «коммуникативная компетенция» рассматривается по-разному.

Понятие "коммуникативная компетенция" по происхождению означает некоторую систему требований к человеку, связанных с процессом общения: грамотная речь, знание ораторских приемов, умение проявить индивидуальный подход к собеседнику и т.д. Исследователи отмечают, что коммуникативная компетенция является одной из важнейших составляющих профессиональной компетентности современного специалиста. А овладение коммуникативной компетенцией предполагает овладение общением в единстве его функций: информационной, регулятивной, эмоционально – оценочной, этикетной.

Коммуникативная компетенция может рассматриваться как «средства, необходимые для контроля и формирования речевой ситуации в социальном контексте».

Термин «коммуникативная компетенция» рассматривался в исследованиях американского лингвиста Н. Хомского в связи с изучением лингвистической (языковой компетенции). Однако мы встречаем более ранние исследования Ф. Соссюра, который установил различие между языком как системой, которую он определил как «langue» и речью («parole»). Соссюр отмечал, что под системой подразумевается только язык, который можно выучить, в то время как речевая деятельность – это уже продукт конкретного говорящего.

Большим вкладом в определение понятия «коммуникативная компетенция» стали исследования Д. Хаймса (Dell Hymes), опубликованные в середине 1960-х гг. XX века, который выдвинул предположение о том, что сущность коммуникативной компетенции заключалась во внутреннем понимании ситуационной уместности языка. При этом автор выделил следующие структурные компоненты коммуникативной компетенции: грамматическую, социолингвистическую, стратегическую, дискурсивную компетенции [38].

Несмотря на то, что теория Д. Хаймса в большей степени ориентирована на область преподавания (изучения) иностранного (второго) языка, с нашей точки зрения, такой подход к определению понятия «коммуникативная

компетенция» может в полной мере рассматриваться в процессе формирования коммуникативной компетенции педагогов дошкольного образования.

Закономерным продолжением расширения и углубления научных исследований в системе изучения коммуникативной компетенции были опубликованные в 1980-х гг. XX века разработки М. Канейл (M. Canale) и М. Свейн, (M. Swain), которые продолжили работу по развитию теории коммуникативной компетенции.

Проблема теории и практики в вопросах формирования коммуникативной компетенции остается актуальной и находит свое отражение в трудах современных зарубежных педагогов: Д. Уилкинс (Jennifer D. Wilkins), А. Хардинг (A. Harding), П. Хартман (P. Hartman), Д. Джонсон (D. Johnson), Н. Керр (N. Kerr), Дж. Хилл (J. Hill), М. Лонг (M. Long), П. Поттер (P. Potter) и др.

При этом отмечается, что формирование коммуникативной компетенции направлено на достижение способности правильно использовать язык для достижения коммуникативной цели.

В настоящее время процессы взаимодействия и общения исследуются с точки зрения различных наук: философии, социологии, педагогической и социальной психологии, педагогики, теории управления, лингвистики, акмеологии. Все эти науки рассматривают данный феномен со своих позиций.

Среди наук, исследующих общение и коммуникацию, особую, ведущую роль играют психология и педагогика как науки, расположенные на стыке научных знаний о человеке и языке, общества и культуры, и имеющие выход в практику активного обучения умениям, формирования и развития компетенций.

Понятие «коммуникативная компетенция педагога дошкольного образования» определяется на основе комплексного анализа проблемы развития коммуникативной компетенции педагога дошкольного образования на основе всестороннего исследования научных понятий «компетентность», «компетенция», «коммуникативная компетенция» (Р. Бояцис, Н. Л. Галева, В. И. Загвязинский, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, Э. Ф. Насырова, Сайн М. Спенсер, Г. С. Трофимова, А. В. Хуторский и др.).

И. А. Зимняя определяет коммуникативную компетенцию как сформированную способность человека выступать в качестве субъекта коммуникативной деятельности.

Анализ современной научной литературы позволяет говорить о коммуникативной компетенции как о междисциплинарном феномене, в определении которого существуют различные подходы к его определению и пониманию. В то же время коммуникативная компетенция имеет вполне четкую структуру, основными составляющими которой являются компетенции с разных точек зрения, ее характеризующие и дающие в совокупности общую, достаточно полную характеристику понятия «коммуникативная компетенция»,

что позволяет говорить о возможности ее разработки применительно к различным группам специалистов в системе образования и воспитания и в системе повышения квалификации педагогов дошкольного образования в частности.

В исследованиях Н.В. Кузьминой выделены группы компетенций, составляющих профессиональную компетентность педагога. При этом, рассматривая комплекс коммуникативных компетенций, автор уточняет, что каждая из них необходима для установления контакта с воспитанниками и их родителями, для передачи собственного педагогического опыта другим педагогам [19].

*Коммуникативная компетенция включает следующие компоненты [36]: знания в области коммуникативных дисциплин; коммуникативные и организаторские способности; способность к толерантности и эмпатии; способность к самоконтролю; культуру вербального и невербального взаимодействия.*

Опираясь на положения, выдвинутые в работах В.И. Байденко, М.В. Долгих, Э.Ф. Зеера, И.А. Зимней, О.Ф. Коробковой, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, О.И. Матяш, Л.М. Митиной, Е.Ю. Никитиной, Ю.Г. Татура, А.В. Хуторского, можно выделить следующие компоненты коммуникативной компетенции:

- Мотивационный: потребность в общении и в обмене информацией, стремление к успеху, взаимопониманию;
- Когнитивный: комплекс знаний из сферы психологии общения, процессов мышления, риторики, стилистики и культуры речи, знание стандартов делового общения;
- Личностный: эмпатия, коммуникабельность, терпимость;
- Деятельностный: умение излагать свои мысли, навыки публичной речи, владение современными технологиями поиска, отображения и передачи информации.

Характерной особенностью коммуникативной компетенции педагога дошкольного образования является владение навыками эффективного общения: умение педагога устанавливать психологически контакт, вести вербальный и невербальный обмен информацией, а также проводить диагностирование личностных свойств и качеств собеседника; умение идентифицировать себя с собеседником, прогнозировать поведение партнера по общению, содействовать установлению взаимопонимания участников совместной деятельности; умение особым образом организовать общение дошкольников, чтобы оно определяло стремление ребенка к развитию; умение стимулировать собеседников предпринимать действия для достижения поставленных целей; умение передавать информацию, поощряя собеседников думать по-новому и

действовать более эффективно; готовность и умение воспринимать непосредственные и разнообразные по форме обращения дошкольников к педагогу, распознавая стоящие за этим серьезные проблемы; умение выработать стратегию, тактику и технику, взаимодействие с собеседниками, организовывать их совместную деятельность для достижения социально значимых целей, умело разрешать конфликты; умение педагога видеть план развития событий, прогнозируя и воздействуя на участников общения, успешно реализуя приемы общения, направленные на созидающее взаимодействие.

Коммуникативная компетенция педагогов дошкольного образования с нашей точки зрения должна включать в себя основополагающие компоненты: владение лексикой; развитость устной речи; умение соблюдать этику и этикет общения; владение коммуникативными тактиками; владение коммуникативными стратегиями; знание личностных особенностей и типичных проблем детей, с которыми предстоит общаться; умение анализировать внешние сигналы; способность гасить конфликты в детском коллективе, неконфликтность; ассертивность; владение навыками активного слушания; актерские способности; эмпатия; умение проникнуться интересами ребенка.

Коммуникативная компетенция педагогов дошкольного образования рассматривается нами как взаимодействие участников образовательного процесса, опосредованное языком и эксплицирующее общее и специфическое на уровне субъект – объектных и субъект – субъектных отношений. Исходя из данной дефиниции, можно пояснить, почему и насколько важен выбор коммуникативной компетенции педагогов дошкольного образования как операционной и методологической базы анализа для решения вопросов воспитания порастающего поколения.

Таким образом, коммуникативная компетенция педагогов дошкольного образования, с одной стороны, может рассматриваться характеристикой личности человека, его способностью, которая, с другой стороны, проявляется в его поведении, деятельности, позволяя ему разрешать жизненные, практические ситуации (в том числе и коммуникативные) возникающие в процессе выполнения не только профессиональных задач, но и жизнедеятельности в целом.

Поэтому задачей развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольного образования в системе методической работы в ДОО является овладение навыками эффективного общения с учетом специфики работы педагога дошкольной образовательной организации и закономерностей психофизического развития детей дошкольного возраста, с учетом их индивидуальных особенностей.

Резюмируя вышесказанное, можно сделать следующие выводы:

- коммуникативная компетенция представляет собой комплексную характеристику уровня профессиональной подготовленности педагога дошкольного образования, основанную на фундаментальных психолого-педагогических знаниях и выработанных коммуникативных умениях, проявляющихся в единстве с личностными качествами;
- профессия педагога относится к тому виду деятельности, который в принципе не может быть стереотипизирован. Следовательно, если речь идет о развитии коммуникативной компетенции педагога дошкольного образования, то в первую очередь надо выявлять и развивать в нем профессионально-значимые личностные качества, без которых никакой профессионал не сформируется, несмотря на любые знания и опыт;
- на коммуникативную компетенцию следует смотреть как на синтез высокого профессионализма и внутренних свойств (качеств) педагога дошкольного образования.

### **БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

1. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды: в 2 т. / под ред. А. А. Бодалева, Б. Ф. Ломова. – М.: Педагогика, 1980. – 248 с.
2. Андреева Г. М. Социальная психология. М.: Аспект Пресс, 1996, 376 с.
3. Берне Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М., 1986. - 420 с.
4. Бермус, А. Г. Управление качеством профессионально-педагогического образования: дис. д-ра пед. наук/А. Г. Бермус. - Ростов н/Д, 2003. - 397 с.
5. Бодалев А. А. Личность и общение: избр. тр./ А. А. Бодалев. - – М.: Педагогика, 1983. – 271 с.
6. Выготский Л. С. Мышление и речь: психологическое исследование. – М.: Лабиринт, 1996. – 414 с.
7. Гойхман О. Я. Основы речевой коммуникации: учебник /О. Я. Гойхман, Т. М. Наедина; под ред. О. Я. Гойхмана. – М.: Инфра-М, 1997. – 272 с.
8. Делор Ж. Образование: сокровитное сокровище. UNESCO, 1996.
9. Жуков Ю. М. Диагностика и развитие компетентности в общении / Ю.М. Жуков, Л. А. Петровская, П. В. Растяпников. – М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1990. – 140 с.
10. Запорожец А.В. Развитие общения у дошкольников: Характеристика основных форм общения со взрослыми от рождения до 7 лет / Под ред. А.В. Запорожца и М.И. Лисиной. М., 1979.
11. Зеер Э. Ф. Психология личностно-ориентированного профессионального образования. – Екатеринбург, 2000.-124 с.

12. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
13. Исламшин Р. А. Андрагогика: историко – педагогический процесс и языковая личность XXI века: учеб. Пособие / Р. А. Исламшин, В.Ф. Габдулханов. – М.: Изд-во Моск. психол.-соц. инт-та; Воронеж: МОДЭК, 2005. – 288 с.
14. Каган М. С. Философия культуры: моногр. – СПб.: Петрополис, 1996. – 415 с.
15. Кан-Калик, В.А. Учителю о педагогическом общении. М., 1987.
16. Клюев Е. В. Речевая коммуникация: учеб. пособие. – М.: ПРИОР, 1998. – 224 с.
17. Ковалев Г.А. Три парадигмы в психологии три стратегии психологического воздействия // Вопросы психологии.-2000.-№ 3.-С. 41–49.
18. Котова И.Б., Шыянов Е.Н. Педагог: профессия и личность.- Ростов н/Д., 1997.
19. Кузьмина, Н.В. Профессионализм педагогической деятельности. СПб.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1993. - 172 с.
20. Ландшеер В. Концепция «минимальной компетентности» / В. Ландшеер // Перспективы. Вопросы образования. - 1988. - № 1.
21. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. -М.: Наука, 2004.-303 с.
22. Лисина М.И., Капчеля Г.И. Общение со взрослыми и психологическая подготовка к школе. Кишинев, 1987.
23. Ломов. Б. Ф. Проблема общения в психологии. – М.: Наука, 1981. - С.2 - 23.
24. Лурия А. Р. -4.- Лурия А. Р. Основные проблемы нейролингвистики. М.: Изд – во Моск. Ун-та, 1975.-253 с.
25. Маркова А.К. Психология профессионализма. М., 1996.-308 с.
26. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Евразия, 1999.
27. Межкультурная коммуникация: сб. учеб. программ. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1999. – 272 с.
28. Морева, Н. А. Тренинг педагогического общения. Учебн. Пособ для вузов. М.: Просвещение, 2003. -304 с.
29. Мудрик А. В. Общение в процессе воспитания: учеб. пособие. – М.: Пед. о-во. России, 2001. – 319 с.
30. Парыгин Б. Д. Анатомия общения. – СПб.: Изд-во В. А. Михайлова, 1999. – 300 с.
31. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. - М., 1982.



32. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: в 2 т. - М.: Педагогика, 1989. – Т. 2. – 322.
33. Селевко Г.К. – Компетентности и их классификация // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 136–144.
34. Совершенствование профессиональных знаний и умений учителя в процессе повышения квалификации / Под ред. Т.Г. Браже, А.Я. Марона. - М., 1982.
35. Хомский Н. Язык и мышление. - М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1972.-122 с.
36. Хуторский А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003.-№2. – С. 58 – 65
37. Щербакова Т.Н. Психологическая компетентность учителя: содержание, механизмы и условия развития. Ростов н/Д., 2005.
38. Hymes, D. On Communicative Competence. In J.B.Pride and J.Holmes (eds.), Sociolinguistics. Harmondsworth: Penguin, 1972, pp. 269-293.

**Клыкова Л.А.,  
Мальцева Д.К.**

**Модернизация проблемы развития художественно-эстетической компетенции студентов – будущих работников хореографических коллективов**

*В статье обоснована актуальность проблемы развития художественно-эстетической компетенции студентов – будущих работников хореографических коллективов, представлен понятийный аппарат, выявлены теоретико-методологические подходы, спроектирована педагогическая модель, определены педагогические условия успешной реализации данного процесса.*

Необходимость обращения к разработке процесса развития художественно-эстетической компетенции студентов-будущих работников хореографических коллективов обусловлена рядом обстоятельств и, в первую очередь, указаниям в Федеральном государственном образовательном стандарте на поиск новых путей расширения проблемы повышения уровня подготовки будущих специалистов. Более того, введение новых специальностей, таких как художественный руководитель хореографических коллективов, выведение основных и дополнительных специальностей и специализаций, установленных государственным стандартом, разработка и внедрение в образовательную практику программ Министерства культуры РФ по классическому, народному, бальному танцам для хореографических школ и хореографических отделений школ искусств, различных методических разработок для хореографических кружков предъявляют повышение требования к специалистам в области культуры.

Несмотря на некоторые исследования в русле данной проблемы, по проведенным теоретико-экспериментальным исследованиям в этой области, развитию художественно-эстетической компетентности будущих хореографов уделяется еще незначительное внимание, что выдвигает на передний план в теории и методике профессионального образования выявление механизмов реализации данного процесса.

Будучи составной и неотъемлемой частью системы общего образования человека как направленного формирования общей модели его отношения к миру, художественно-эстетическое образование выступает его последним,

«собирающим» и завершающим элементом, придающим законченность всей системе и в то же время как бы пропитывающим всю её структуру человеческим качеством содержания (А.Г.Чурашов, Е.Б.Юнусова и др.). Призванное оказывать общее гуманизирующее влияние на духовный мир людей и человеческие отношения, направленное на развитие и использование всех творческих способностей человека, художественно-эстетическое образование предполагает формирование определенной системы ценностей и установок, помогающей всесторонне активно воспринимать и правильно оценивать явления действительности. Поэтому сформировать эстетическое отношение – означает организацию наиболее всеохватывающего, человечески ориентированного ценностного восприятия, помогающего освоению действительности и способное противостоять распространению всех видов эстетически неполноценной культуры, ущербных отношений, агрессии ложных, антигуманных ценностей.

Художественно-эстетическое образование проявляется в способности человека выявлять в окружающей среде и произведениях искусства процессы, пробуждающие эстетические чувства через содержание учебно-воспитательного процесса. На этой основе осуществляется полноценное восприятие художественно-эстетических явлений, для формирования которого у студентов требуется наличие способности тонкого понимания формы, цвета, оценки композиции, а также развития музыкального слуха на уровне умения различать стили, тональности, оттенки звука, мыслить художественными образами, когда культура эстетического воспитания способствует развитию эстетических чувств молодого человека (Ю.В.Стюарт, А.Г.Чурашов и др.). При этом в процессе учебной деятельности важно под эстетическим чувством понимать субъективное эмоциональное состояние, вызванное конкретным эстетическому явлению.

Художественно-эстетическое образование включает в себя осознанное студентами эстетическое отношение к действительности и искусству, выраженное в совокупности эстетических идей, теорий, взглядов и критериев оценки. В центре эстетического сознания находится эстетический идеал – социально обусловленное представление о совершенной красоте в природе, обществе, человеке и искусстве, умение оценивать различные предметы, явления, жизненные ситуации и произведения искусства с позиций собственного художественно-эстетического идеала, вкуса.

Художественно-эстетическое образование в учебной деятельности оказывает огромное воздействие на внутренний мир личности, порождает многообразие и сложные переживания. При этом эстетические чувства, потребности и идеалы стимулируют общественно полезную деятельность, формируют убеждения, побуждают к борьбе с тем, что мешает их претворению в жизнь. В этом и состоит главная воспитательная функция искусства.

Анализ научной литературы, обобщение педагогического опыта, собственная педагогическая деятельность позволили под художественно-эстетической компетенцией понимать систему внутренних средств регуляции художественно-эстетических действий, в которую входят художественно-эстетические знания, социальные установки, умения и опыт, эстетическая ориентированность, основанная на знаниях и чувственном опыте обучаемого, а также свободном владении художественно-эстетическими средствами и достижении адекватного восприятия художественно-эстетической ситуации.

Для определения методологических требований к исследованию проблемы развития художественно-эстетической компетенции студентов вузов представлена интеграция междисциплинарного, партисипативного и полихудожественного подходов.

Междисциплинарный подход (П.Я. Гальперин, И.Д. Зверев, Е.Н. Кабанова-Миллер, В.Н. Келбакиани, Ю.А. Самарин, Н.Ф. Талызина и др.) содержит значительный потенциал для исследования.

Проведенная опытно-поисковая работа показала, что основными приемами реализации междисциплинарных связей при художественно-эстетическом образовании студентов вузов являются напоминание ранее изученных фактов, понятий и идей, постановка вопросов, подготовка сообщений на основе источников, относящихся к другим дисциплинам и т.д. Прием установления связей самостоятельно или под руководством преподавателя оказывает развивающее воздействие, служит показателем развития памяти и уровня сформированности умения обобщать знания, логически мыслить, выстраивать систему художественно-эстетических знаний. Поэтому постановка как репродуктивных, так и проблемных вопросов и заданий, требующих припоминания и синтеза знаний или применения умений из разных дисциплин в новой ситуации, является важнейшим методическим приемом реализации главных целей междисциплинарных связей.

Социальное и культурное творчество будущих специалистов, их непосредственное участие в самоорганизации и самоуправлении совместной деятельностью, взаимный контроль, взаимопомощь, проясненность общих ценностей и целей, определяющих поведение каждого студента, коллективная ответственность за результаты и высокая эффективность их учебно-познавательной деятельности, всемерное развитие и использование индивидуального и группового потенциала – таковы слагаемые партисипативного подхода (О.Ю. Афанасьева, Е.В. Грош, И.В. Касьянова, И.А. Кравченко, Е.Ю. Никитина, О.Н. Перова, М.В. Смирнова и др.).

художественно-эстетической ситуации, которое является субъект-субъектным. В связи с этим механизм такого взаимодействия должен быть

близок переговорам с целью нахождения общности взглядов на проблему принятия единого согласованного решения и обеспечения активности обучаемых.

Обобщая вышеизложенное, назовем характерные черты, присущие партисипативному подходу:

- влияние студентов на разрешение значимых художественно-эстетической проблем;
- совместное принятие и исполнение решений преподавателем и будущим специалистом;
- диалогическое взаимодействие преподавателя и студента, основанное на паритетных началах;
- достижение консенсуса при решении художественно-эстетической проблемы;
- добровольность и заинтересованность всех участников образовательного процесса;
- художественно-эстетическая компетенция участников образовательного процесса;
- коллективная ответственность.

В связи с этим можно говорить о четырех основных парадигмах, имеющих важнейшее значение при подготовке будущих профессионалов: доктрине научной организации труда, доктрине человеческих отношений, доктрине ценностных ориентаций и доктрине контракции индивидуальной ответственности.

При данном подходе все вопросы должны решаться на основе открытого взаимодействия и сотрудничества; желания и интересы обучаемых должны согласовываться с интересами учебной группы путем договоренности: коммуникации являются открытыми и насыщенными; разногласия и конфликты должны считаться жизненно необходимыми для эффективного решения существующих проблем; преподаватель должен действовать как катализатор группового взаимодействия и сотрудничества; с наиболее сложными художественно-эстетическими проблемами необходимо справляться с помощью более напряженной дискуссии и выработки способов их решения; следует одновременно рассматривать несколько стратегических вопросов и предвидеть ситуации на перспективу; целесообразно усилить внимание к ключевым результатам процесса обучения студентов и целям, содействующим их

образовательной деятельности; необходим переход от мышления категориями издержек к мышлению от «конечного результата».

Обобщая изложенное, рассматриваем партисипативный подход как теоретико-методологическую основу, построенную на понимании студента как свободной творческой личности, способной по мере своего развития к самостоятельному выбору художественно-эстетического вкуса среди ее множественной насыщенности на основе соучастия и организации совместной деятельности с преподавателем, базирующейся на диалогическом взаимодействии.

Практическая деятельность педагогов-экспериментаторов показывает, что в поиске подходов художественно-образного обогащения занятий избирается путь привлечения различных видов искусства, использование разнообразных художественных образов и видов творческой деятельности студентов. Это дает основание для обращения к полихудожественному подходу (Б.П.Юсов) как к одному из прогрессивных направлений в художественной педагогике.

Полихудожественный подход – совокупность педагогических приемов и способов художественного развития будущих специалистов. К числу важнейших задач поликультурного подхода относится воспитание духовной, нравственной личности, способной интегрировать в себе положительный опыт человечества из различных областей культуры, науки, образования, искусства.

Полихудожественность имеет ряд существенных особенностей и педагогических предпосылок, позволяющих рассматривать её в качестве перспективного подхода для развития у студентов вузов художественно-эстетической компетенции:

а) полихудожественный подход обращен к обучаемому как субъекту развития, ставя его в центр культурогенных процессов; он предлагает студенту выразить в действии любое явление или событие, в том числе и поведенческого характера, различными художественными способами;

б) полихудожественность предполагает связь с окружающим миром, с реальной жизнью, с истоками бытия и духовной деятельностью человека;

в) студентам вузов предоставляется возможность самого разнообразного выражения своих представлений об изучаемом вопросе, что способствует развитию их этической рефлексии. Так, представление о любом нравственном понятии или оценке своего и чужого поступка обучаемые могут выразить в самых разных формах и образах. Например: действием (движением, рисунком, жестом, мимикой, танцем), чувствованием (восторгом, печалью, готовностью к действию), понятием (словом, текстом, графическим знаком), образом (рисунком, музыкальной и сценической импровизацией, стихами, литературным сочинительством), символом (символическим цветом, звуком, мотивом, начертанием);

г) в условиях полихудожественной деятельности основным ориентиром выступает «полифоническое воображение».

Полихудожественный подход к развитию у студентов вузов художественно-эстетической компетенции основывается на определенных педагогических документах: а) усвоение будущими специалистами таких общепринятых понятий, как вежливость скромность, порядочность, патриотизм, ответственность, аккуратность. Следующей педагогической доминантой является знание и понимание норм культуры поведения, касающихся сферы взаимоотношений между людьми, правил поведения в общественных местах и в семье, предписаний культуры речи, требований к внешнему облику, необходимости бережного отношения к окружающей среде. Третьей педагогической доминантой выступает важность соответствия внутренних нравственных позиций обучаемого и внешних форм их проявления.

В ходе опытно-поисковой работы по реализации полихудожественной деятельности при развитии художественно-эстетической компетенции студентов вузов были освоены, отработаны и проанализированы такие виды полихудожественной деятельности, как сенсорное насыщение занятий по этике, «оживотворение» предметов и явлений поведенческого характера, сопровождение занятий зрительными и музыкальными образами, обогащение занятий художественно-образной деятельностью (театрализации, театральные импровизации, танцевально-пластические композиции, литературные и поэтические сочинения, инсталляции, изобразительное творчество), привлечение различных форм внеаудиторной деятельности (конкурсы, выставки художественных работ, театральные миниатюры).

Освоение всех видов и форм полихудожественной деятельности сопровождалось:

- созданием эскиза и предварительного анализа предстоящего занятия;
- наблюдением за реакцией и уровнем творческого включения обучаемых во время занятий;
- сравнительной диагностикой с последующим обсуждением её результатов.

Для каждого из освоенных видов полихудожественной практики были созданы схемы, технологические карты, таблицы, методические рекомендации, сценарии учебных и внеклассных занятий, активизирующих поведенческие представления обучаемых.

Итак, полихудожественный подход рассматривается нами как активизирующий фактор, основывающийся на следующих компонентах: духовное сопряжение и деятельная активность, культурно-нравственное пространство, живое творчество студентов, художественная образность, обращение к региональной культуре. Данные компоненты взаимопроникают и дополняют друг друга.

При проектировании педагогической модели развития художественной компетентности студентов вузов мы учитывали: а) профессиональную компетентность преподавателя, осуществляющего художественно-эстетическое образование будущих специалистов; б) объективно существующие факторы: социальный заказ высшей профессиональной школы, федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования; в) целостную образовательную сферу вуза; г) возможности синтеза междисциплинарного, партисипативного и полихудожественного подходов; д) уровень развития художественно-эстетической компетентности студентов вузов.

Спроектированная педагогическая модель развития художественно-эстетической компетентности студентов вузов имеет структурную организацию, задается содержанием междисциплинарного, партисипативного и полихудожественного подходов, и морфологически представлена пятью компонентами: целевым; организационно-исполнительным; содержательным; технологическим; аналитико-результативным.

Проектируя компонентный состав педагогической модели развития художественно-эстетической компетентности студентов вузов, мы имели в виду тот факт, что содержание и взаимодействие каждого из компонентов определяются требованиями к содержанию высшего профессионального образования, необходимостью определения суммы художественно-эстетических знаний и умений обучаемых.

Специфика модели заключается в том, что изменения в одном из компонентов неизбежно обуславливают изменения в остальных, а в конечном результате – всего процесса развития художественно-эстетической компетентности студентов вузов. Будущий специалист, прежде чем получить результат своей учебной деятельности, может не раз пройти по замкнутому контуру целевого, организационно-исполнительного, содержательного, технологического и аналитико-результативного компонентов и на выходе перейти на более высокий уровень по фактическому достижению цели.

Охарактеризуем каждый из представленных компонентов.

### ***Целевой компонент.***

На основе разных трактовок понятия цели складывается ее понимание как образ желаемого результата с фиксированным временем получения, соотнесенного с возможностями его получения к требуемому сроку, мотивирующего будущих профессионалов действовать в направлении его достижения, т.е. заданного так, что всегда можно сравнить полученный результат с ожидаемым. При этом под ближайшей целью понимаем развитие художественно-эстетической компетентности будущих специалистов на более высоком уровне, необходимом для осуществления будущей эффективной



профессиональной деятельности, а под перспективной – повышение качества образования обучаемых, обладающих высокой адаптационной и профессиональной конкурентоспособностью и мобильностью в условиях динамично развивающегося современного общества.

**Организационно-исполнительный компонент** включает в себя следующие этапы: подачу учебной информации, организацию самостоятельной работы обучаемых, установление оперативной обратной связи в учебном процессе, анализ результатов текущего контроля процесса коммуникативного образования обучаемых и организационно-педагогические условия реализации разработанной нами модели.

*Подача учебной информации.* Суть данного этапа состоит в установлении прямой связи в образовательном процессе между педагогом и обучаемым (рис 2.). Данный этап является ориентировочным и определяет существенные признаки и необходимые характеристики для достижения искомой нами цели. Он включает в себя: а) учет качественного своеобразия учебного материала для реализации художественно-эстетического образования студентов; в) учет индивидуальных особенностей и возможностей обучаемых.

*Организация самостоятельной работы обучаемых* – второй этап управляемого учебного процесса (рис.3), который происходит при наличии определенных условий, основными из которых является правильное распределение бюджета времени студентов: в зоне находится формирование и развитие навыков умственной работы. Обучаемые должны уметь вести поиск необходимой литературы, владеть динамичным и проницательным чтением, пользоваться методом абстракции при изучении источников, вести записи прочитанного, знать алгоритмы, составляющие содержание действий, которые обеспечивают эффективность выполнения самостоятельной работы и т.д.

*Анализ результатов текущего контроля* является последним этапом (рис.5.). На этом этапе изучаются итоги работы в целях выяснения основных причин затруднений в усвоении, определения последующих мер обучения с учетом индивидуального подхода к обучаемым. Анализ результатов текущего контроля означает проведение ряда учебно-методических мероприятий по устранению пробелов в художественно-эстетических знаниях обучаемых, обнаруженных в результате установления оперативной обратной связи. В числе этих мероприятий могут быть дополнительные разъяснения на последующих занятиях, совершенствование их содержания, проведение консультаций (групповых и индивидуальных). Коррекцию обучения следует считать эффективной только в том случае, если она обеспечивала своевременное устранение пробелов в знаниях обучаемых.

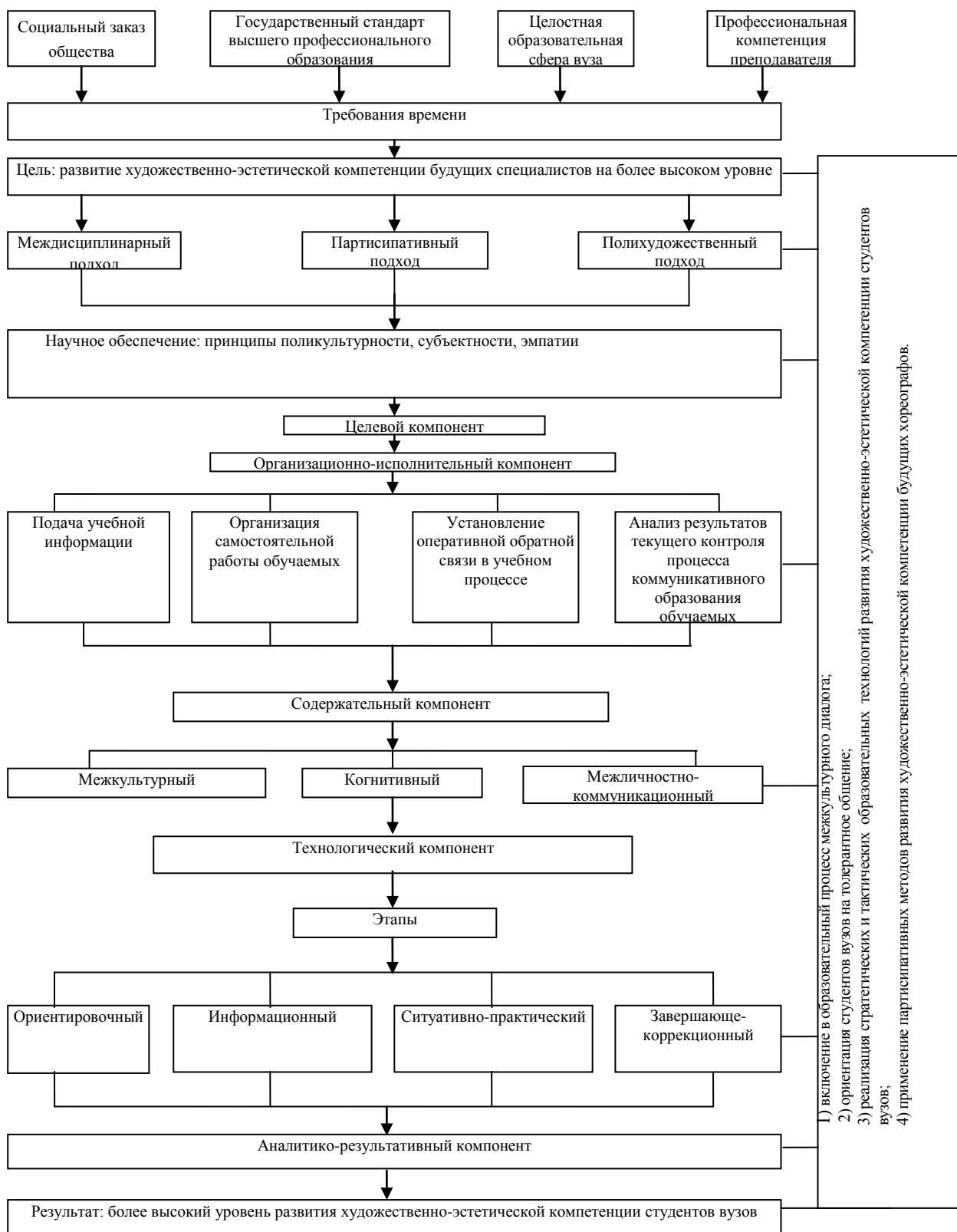


Рис. 1. Модель развития художественно-эстетической компетенции студентов вузов



Рис.2. Подача учебной информации студентам развития художественно-эстетической компетенции

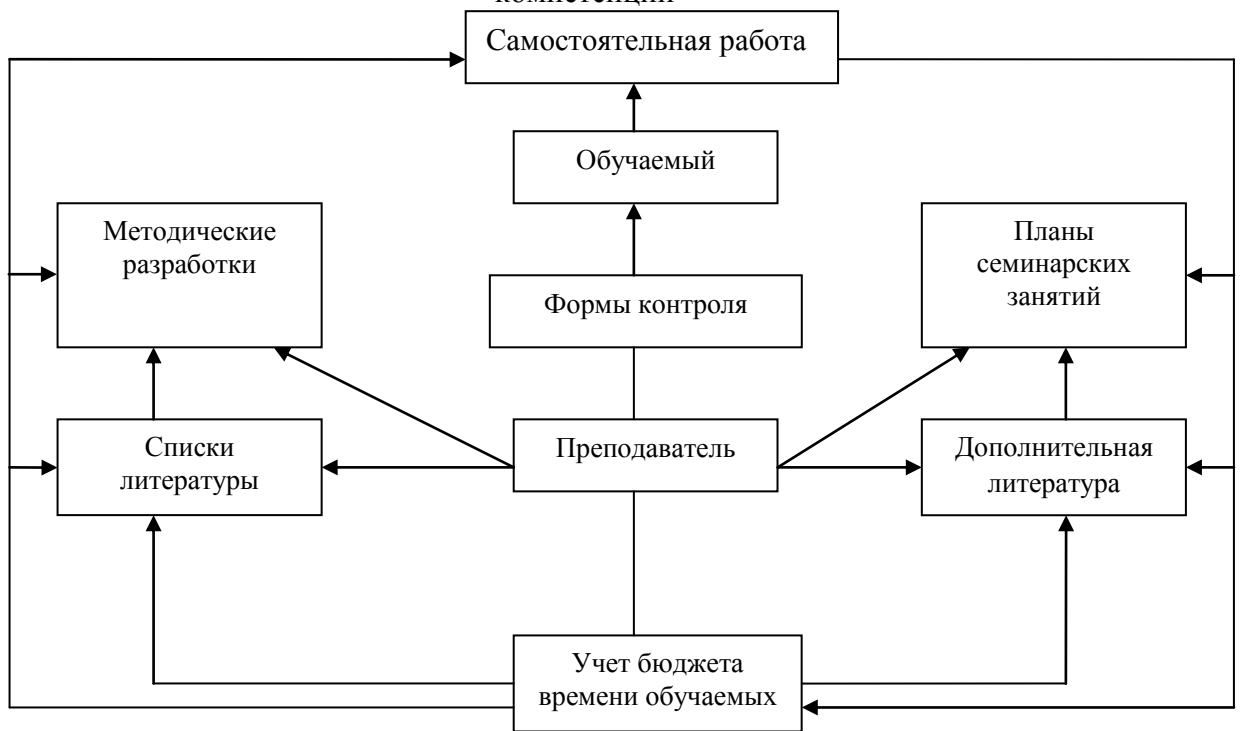


Рис.3. Организация самостоятельной работы обучающихся при осуществлении художественно-эстетического образования

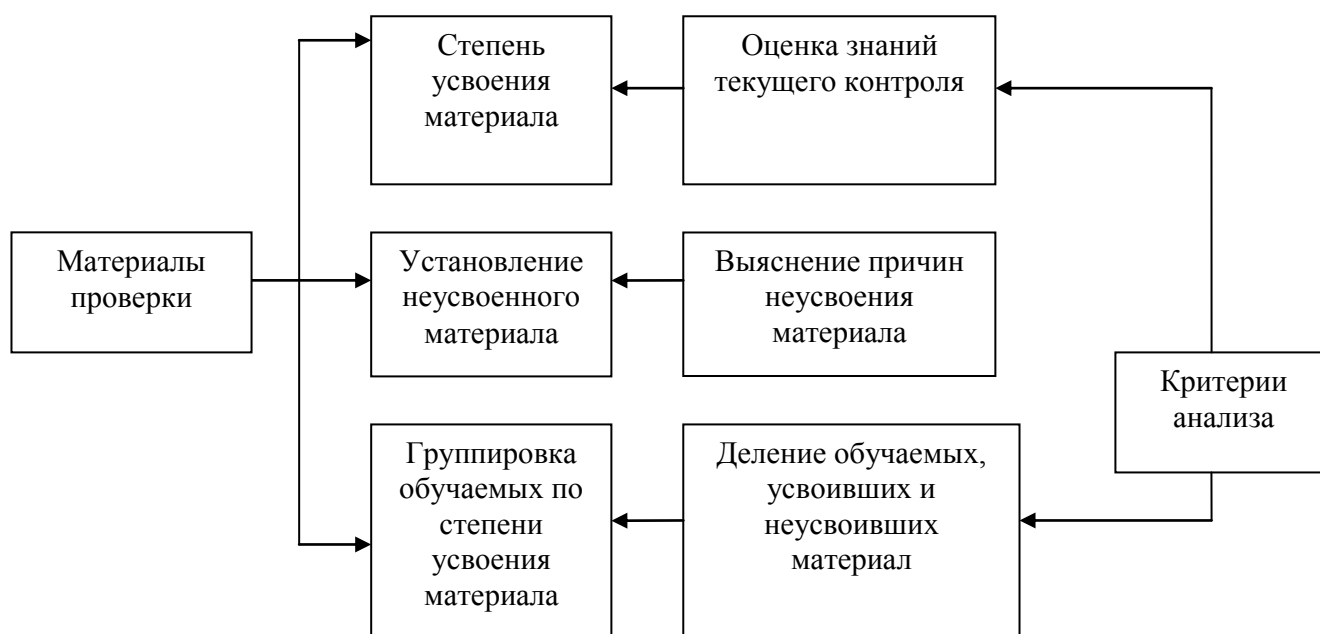


Рис. 4. Анализ результатов текущего контроля в процессе художественно-эстетического образования студентов вузов

Проведенное исследование позволило заметить следующее: на всех этапах развития художественно-эстетической компетентности будущих специалистов преподаватель должен уметь использовать весь арсенал учебных объектов для управления познавательной деятельностью обучаемых, а также руководствоваться четко отработанной системой требований, предъявляемых общей теорией управления познавательной деятельностью обучаемых (определение конкретной цели обучение применительно к изучаемой дозе учебного материала; установление исходного состояния управляемого процесса; распределение учебной информации по основным каналам ее подачи и формам обучения; организация самостоятельной работы обучаемых, обеспечение систематической обратной связи; переработка информации, полученной по каналу обратной связи; выработка мер корректирующего воздействия на процесс обучения и их реализация).

#### ***Содержательный компонент.***

Проектируя содержательный состав педагогической модели развития художественно-эстетической компетентности студентов вузов, мы имеем в виду необходимость определения суммы знаний и последовательной художественно-эстетической деятельности обучаемых, способную обеспечить непрерывное развитие их коммуникативной компетентности. В итоге выявлены межкультурный, когнитивный, межличностно-коммуникационный блоки.

Охарактеризуем каждый блок в отдельности.

Выделение *межкультурного* блока обусловлено социокультурной ситуацией в мире, при которой реализация концепции развития человека культуры является одной из составляющих задач высшего образования. Сегодня студент вуза находится в сложной социокультурной ситуации, так как испытывает влияние новых идей и ценностей, разнообразных культурных форм, стилей, направлений. Система современного высшего образования в России не может ограничиться только трансляцией социокультурных норм и готового научного знания. Задача состоит в том, чтобы обучаемый приобщился к культурным ценностям родной страны и стран изучаемых языков, идентифицируя процесс становления профессионально мобильного специалиста с осознанием принадлежности к культурам разных стран, интериоризации их ценностей, выбору и осуществлению культуросообразного образа жизни.

Данный блок обеспечивает личностно-смысловое развитие будущих специалистов, поддерживает их индивидуальность, единственность и неповторимость каждого, опираясь на способности личности к самоизменению и межкультурному саморазвитию. Межкультурный блок содержится во всех дисциплинах, что, в свою очередь, указывает на необходимость специальной работы по его выявлению, обогащению и использованию в целях культурной идентификации обучаемых.

Таким образом, под межкультурным блоком педагогической модели развития художественно-эстетической компетентности студентов вузов мы понимаем особый вид образования, который выражается в приобщении будущих специалистов к прогрессивной культуре различных стран, в расширении их эрудиции и кругозора, центром которого является человек, познающий и творящий культуру как национальную, так и иноязычную путем диалогического общения, обмена смыслами, позволяющего обучаемым быть адекватными участниками межкультурной коммуникации.

Вышеизложенное позволило выявить следующие задачи межкультурного блока:

- представление о культурной ассимиляции, кросс-культурных конфликтах (культурной агрессии, культурном вандализме, культурной дискриминации и т.д.);
- развитие социокультурной идентификации студента как условие понимания и вхождения в межкультурную среду;
- осознание обучаемым себя в качестве культурно-исторического субъекта и субъекта диалога культур;
- осведомленность о геополитике различных стран;

- усвоение фоновой информации о культуре различных стран (реалии, ценности, традиции и обычаи, религия и т.д.);
- понимание иноязычной культуры и восприятие ее стандартов;
- формирование осознанных позитивных ценностных ориентаций обучающегося по отношению к культуре своей страны.

**Когнитивный блок** педагогической модели развития у студентов вузов художественно-эстетической компетентности позволяет научно обосновать требования к современному художественно-эстетическому образованию, выявить его закономерности, перевести обучение с уровня управления развитием обучаемых. Он научно обосновывает требования к проведению каждого учебного занятия, разрешает названную проблему не только на теоретико-методологическом уровне, но и конструирует инструментарий, с помощью которого достигается реализация содержания и целей художественно-эстетического образования. В результате этого когнитивная подготовка студента актуализируется, обретает свой объективный смысл, становится необходимой. Актуальность овладения когнитивными знаниями в данной области очевидна и в связи с осознанием тех требований, которые предъявляются сегодня к будущему специалисту. Современный педагог должен понимать основные художественно-эстетические проблемы, владеть категориальным аппаратом, ориентироваться в педагогических технологиях, основных составляющих художественно-эстетического процесса (цель, содержание, метод, средство, контроль и т.д.). Конкретными задачами когнитивного блока являются:

- раскрытие механизмов и закономерностей обучающего воздействия процессов художественно-эстетического образования на интеллектуальное и личностное развитие будущего специалиста;
- определение механизмов и закономерностей освоения будущего специалиста художественно-эстетического опыта, его структурирования, сохранения в индивидуальном сознании обучающихся и использование в различных ситуациях;
- определение механизмов, закономерностей художественно-эстетического образования, условий, критериев усвоения знаний, формирование операционального состава деятельности на их основе в процессе решения студентами художественно-эстетических задач и заданий;
- определение связи между уровнем интеллектуального и личностного развития обучающегося и формами, методами художественно-эстетического образования;

- определение психолого-педагогических основ диагностики уровня и качества усвоения художественно-эстетических знаний учащихся и их соотнесения с образовательными стандартами;
- определение особенностей организации и управления учебно-познавательной деятельностью учащихся художественно-эстетического образования и влияния этих процессов на их интеллектуальное, личностное развитие и учебно-познавательную активность;
- разработка психолого-педагогических основ дальнейшего совершенствования художественно-эстетического образования на всех уровнях образовательной системы.

Теоретико-экспериментальное исследование показало, что когнитивный компонент должен включать в себя знания:

- о социально-философских проблемах современного художественно-эстетического образования;
- о диалектическом и системном мышлении;
- о внутренних и внешних отношениях дисциплин художественно-эстетического цикла и о функциональном выходе дидактики к общенаучным и специальным дисциплинам через теорию и методику обучения;
- художественно-эстетической методологии (учение о структуре, функциях художественно-эстетического знания, фундаментальных художественно-эстетических положениях, имеющих методологический смысл, методах художественно-эстетического исследования);
- стандарта художественно-эстетического образования, его основ, составляющих: образовательные программы, максимальную учебную нагрузку, требования к государственному образовательному стандарту, его специфику;
- социально-исторических предпосылок и теоретико-педагогических аспектов возникновения и перспективного развития идеи художественно-эстетического образования;
- сущности художественно-эстетического образования (процессуальный аспект, результативный аспект);
- сущности понятий «художественное образование», «эстетическое образование», «художественно-эстетическое образование», «художественно-эстетическая компетентность», «художественно-эстетические компетенции»; цель, задачи, методы, функции осуществления художественно-эстетического образования; формы и методы осуществления художественно-эстетического образования; характеристика механизма педагогического управления художественно-эстетического образования;
- знание современных художественно-эстетических концепций;
- знание основных средств осуществления художественно-эстетического образования;

– владеть диалогической и монологической речью с использованием наиболее употребительных и относительно простых лексико-грамматических средств в различных художественно-эстетических ситуациях;

– уметь варьировать речевое поведение в различных художественно-эстетических ситуациях;

– уметь создать атмосферу речевой контактности, общительности;

– владеть художественно-эстетической наблюдательностью как профессионально ориентированным качеством; уметь участвовать в дискуссии, выбирая языковые средства в соответствии с художественно-эстетической ситуацией;

– принимать участие в полилоге (дискуссии), владеть специфическими умениями полилогического общения (выступить с презентацией главной мысли, какой-либо инициативой, запросить информацию и т.д.);

– уметь прогнозировать выбор эффективных средств оформления высказываний в изучаемых художественно-эстетических сферах;

– определять художественно-эстетическое значение и назначение различных ситуаций;

– уметь осуществлять художественно-эстетическую коррекцию неадекватного речевого поведения (как своего, так и партнера);

– уметь выбирать приемлемый в социокультурном плане стиль художественно-эстетического поведения с учетом этнопсихологических характеристик партнеров и социальных норм поведения;

– удерживать тему и лидерство в полилоге, своевременно и уместно включаться в обсуждение художественно-эстетической проблемы, формулировать сущность и пути ее решения.

Выделение **межличностно-коммуникационного блока** педагогической модели развития у студентов вузов художественно-эстетической компетентности связано с повышающейся ролью общения в современном обществе. В процессе общения люди обмениваются результатами познания различных объектов, знаниями, опытом, научной, житейской, учебной информацией. Взаимодействуя, они достигают договоренности о совместном труде и отдыхе; устанавливают единство идей, настроений, взглядов; достигают общности мыслей, переживаний, установок по отношению к различным событиям, другим людям, самим себе. При общении передаются манеры, обычаи, стили поведения, проявляются сплоченность и солидарность, отличающие групповую и коллективную деятельность. Наконец, общение – существенный фактор сложного процесса социальной детерминации человека, стимулятор развития личности.

Задачами межличностно-коммуникационного блока являются:

- умение отделить главное от второстепенного;



- умение обращать внимание на внешние детали речевого поведения;
- избавление от зависимости от стереотипных представлений и предубеждений;
- знание обстоятельств, которые определяют речевое поведение партнера (в том числе и эмоциональное состояние);
- концентрация в первую очередь на позитивных показателях;
- умение правильной оценки личностных отношений с партнером;
- развитие чувства юмора;
- умение наблюдать, замечать даже незначительные детали;
- умение слушать партнера;
- способность определить, что является лучшим индикатором понимания – взгляд, жест, выражение лица, одежда, акцент, тон или слова, речевые формулы;
- умение фиксировать свои неточности в восприятии;
- развитие ориентации на собеседника – проявление сопереживания, заинтересованности в партнере как в личности;
- перенос оценки личности как источника информации на оценку самой информации в плане ее истинности, достоверности;
- умение использовать в речи повторения, сравнения, контрасты и аналогии, поскольку это создает у реципиента перспективу для рассуждений;
- умение быть точным при передаче информации, не искажать смысл;
- умение согласовать смысл вербальных и невербальных средств коммуникации, чтобы они не противоречили друг другу.

Следующим структурным компонентом модели развития художественно-эстетической компетенции студентов вузов является **технологический**, который определяет методику развития художественно-эстетической компетенции и включает этапы развития искомой компетенции. Технологический компонент модели развития художественно-эстетической компетенции студентов вузов включает в себя действия и операции, выполняемые студентами и преподавателем для достижения более высокого уровня развития данной компетенции.

Положения, принятые в философии, педагогике и психологии о структурных компонентах деятельности (мотивационный, когнитивный, операциональный) позволяют нам условно выделить в процессе развития художественно-эстетической компетенции студентов вузов четыре этапа: ориентировочный, информационный, ситуативно-практический и завершающе-коррекционный.

Определена последовательность этапов при развитии художественно-эстетической компетенции студентов вузов. Итак, первый этап – ориентировочный. Необходимость включения ориентировочного этапа в процесс развития художественно-эстетической компетенции студентов вузов обусловлена наличием следующих причин: несовпадение представлений абитуриентов о специалисте-хореографе с требованиями, предъявляемыми Государственным стандартом высшего профессионального образования и современным обществом; диагностика степени развитости некоторых психолого-педагогических особенностей поступивших; 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 поведения будущего специалиста. Происходит тренинг риторической 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 художественно-эстетической компетенции студентов вузов, реализуется мониторинговая деятельность преподавателя по определению уровня развития художественно-эстетической компетенции, производится коррекция уже усвоенных знаний, умений, навыков в форме самоконтроля, намечаются планы дальнейшего совершенствования данной компетенции.

**Аналитико-результативный компонент включает в себя анализ** итогов развития художественно-эстетической компетенции студентов вузов. Преподаватель ставит перед студентами задачи, решая которые студенты демонстрируют уровень развития художественно-эстетической компетенции студентов вузов. Преподаватель в ходе контроля выполнения задач определяет, с помощью проведения мониторинга, уровень развития художественно-эстетической компетенции каждого студента корректирует уже усвоенные

знания, умения и навыки, составляет планы дальнейшего совершенствования данной компетенции. Данный компонент с помощью показателей и критериев позволяет соотнести уровень развития художественно-эстетической компетенции каждого студента с одним из уровней развития данной компетенции: низким, средним или высоким .

Выявляя комплекс организационно-педагогических условий эффективной реализации процесса развития художественно-эстетической компетенции студентов вузов, мы ориентировались на требования, предъявляемые современным обществом к профессионально мобильному и конкурентоспособному специалисту; тенденции изменения содержания образования в высшей профессиональной школе; результаты выявленной специфики художественно-эстетического образования студентов вузов; результаты констатирующего этапа проведения опытно-поисковой работы. Опишем их.

### ***Включение в образовательный процесс межкультурного диалога***

По внешней дидактической форме диалог напоминает проблемную ситуацию, имеет ее необходимые атрибуты: противоречие, дефицит ориентировочных основ действия, информацию целостного представления о ситуации.

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.).

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

- межкультурный диалог есть способ межкультурной 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;

- развитие художественно-эстетической компетенции студентов вузов посредством межкультурного диалога осуществляется через повышение общекультурной подготовки будущих профессионалов, интериоризацию их культурных ценностей и овладение способами бесконфликтного взаимодействия, продуктивной коммуникативной компетентностью;

- включение студентов в межкультурное взаимодействие обеспечивается благодаря применению ряда специальных приемов обучения.

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

- обсуждение конфликтных межкультурных ситуаций, возникающих между представителями разных культур, направленное на анализ и обоснование причин межкультурного конфликта. Это обсуждение осуществляется с опорой на анализ рече-поведенческих действий как корректных или некорректных с точки зрения носителей другой культуры, их интерпретацию с учетом ценностной ориентации родной и осваиваемой 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 художественных ценностей, эстетических ситуаций с целью выявления культурных стереотипов. Комментирование стереотипов позволяет увидеть различия культурных ценностей и норм, воспитывать уважение, непредвзятое и нестереотипное отношения к ним, нацеленность на установление продуктивных межкультурных отношений;

- сопоставительный анализ культурных феноменов в русской и иной культурах. Анализируя свой культурный опыт, свои национально-культурные традиции, студент как субъект межкультурной коммуникации одновременно осознает факт их чужеродности и пытается учесть не только иной языковой код, но и иные обычаи и привычки, иные нормы социального поведения, что способствует развитию эмпатийности как личностного новообразования будущего специалиста;

- интерпретация художественных ценностей 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, студент начинает анализировать

специфику собственного сознания, и в то же время учиться непредвзято, объективно оценивать представителя другой культуры.

### ***Ориентация студентов вузов на толерантное общение***

Толерантность является одним из значимых показателей художественно-эстетической компетенции студентов вузов и выражается в следовании этическим нормам и проявлении таких качеств, как терпимость, эмпатия, доброжелательность, чуткость, доверие, тактичность, сочувствие, сопереживание и др. Этика толерантности предполагает стремление достичь взаимопонимания между партнерами по коммуникации, принадлежащими к разным культурам, и согласования различных интересов и точек зрения без применения давления, преимущественно методами диалога, убеждения, разъяснения, ибо этические нормы толерантного коммуникативного образования определяются психологическим ресурсом будущего специалиста быть терпимым. Этот личный ресурс различен и определяется характерологическим портретом обучаемого, его психофизическими свойствами, условиями воспитания, уровнем интеллектуального развития и т.д.

В период получения высшего профессионального образования толерантные характеристики поведения будущих специалистов «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 студент сможет демонстрировать в своем поведении принятие культурных различий и осуществлять бесконфликтное общение.

Вышеизложенное позволяет сделать следующие выводы: а) толерантность представляет собой готовность студента к пониманию, уважению и сотрудничеству с партнерами, принадлежащими к другим культурам и отличающимися внешностью, языком, убеждениями, обычаями и верованиями; б) необходимость ориентации будущего специалиста на толерантное общение в процессе профессиональной подготовки обусловлена тем, что толерантность является социальной нормой современного общества, политическим и правовым требованием к членам общества, значимым показателем профессиональной культуры специалиста любого профиля.

В целях формирования навыков толерантного поведения будущих специалистов 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.

## ***Применение стратегических и тактических образовательных технологий развития художественно-эстетической компетенции студентов вузов***

Разделяя мнение Н.В. Борисовой, Е.Ю. Никитиной, О.Н. Перовой, Л.Р.Тицкой и др., под стратегическими образовательными технологиями понимаем технологии, ориентированные, как правило, на один параметр образовательного процесса и выступающие как способ достижения стратегических образовательных целей. Анализ содержания стратегических образовательных технологий позволил определить их целевую направленность: развитие личностных и профессиональных способностей будущих специалистов. Цель стратегических образовательных технологий обуславливает возможность их использования на всех ступенях профессиональной подготовки обучаемых. В качестве таковых нами выявлены: игровые, исследовательские, тренинговые, лекционные процедуры, все виды практик (стажерская, педагогическая практика и др.), лабораторная работа и т.д. В связи с тем, что реализация стратегических образовательных технологий предполагает их конкретизацию через тактические образовательные технологии, их выбор уточняется нами в процессе выявления потенциала тактических образовательных технологий, под которыми мы понимаем конкретный способ достижения тактических целей развития художественно-эстетической компетенции студентов вузов в рамках определенной стратегической технологии.

Анализ научной литературы позволил нам в качестве критериев выбора тактических образовательных технологий принять: а) целевое соответствие тактических образовательных технологий стратегическим; б) соответствие тактических образовательных технологий специфике предлагаемого преподавателем учебного материала; в) активный тип коммуникации как доминирующий; г) технологические возможности реализации тактических образовательных технологий; д) преемственность тактических образовательных технологий (тематическая, логическая, организационная).

Воспользовавшись данными исследования О.Ю. Афанасьевой, Е.Ю.Никитиной, Л.Р. Тицкой, представим результаты анализа используемых нами тактических образовательных технологий в целях эффективного развития художественно-эстетической компетенции студентов вуза (Табл.1 ):

Таблица 1.- Образовательные технологии осуществления художественно-эстетического образования студентов вузов

Стратегические образовательные технологии. Тактические	Доминирующая цель - результат	Методы предъявления учебной информации студентам	Тип доминирующей коммуникации студента
---	-------------------------------	--	--

образовательные технологии			
<p><b>Лекционные процедуры:</b> Информационная лекция</p> <p>Проблемная лекция</p> <p>Лекция вдвоем</p>	<p>Передать готовую информацию</p> <p>Развивать творческое мышление студента, его познавательный интерес к художественно-эстетическим ценностям</p> <p>На основе усвоения теоретического материала развивать культуру общения, актуализировать имеющийся фонд художественно-эстетических знаний, активизировать художественно-эстетическое мышление и поведение будущих специалистов</p>	<p>Информационный монологический</p> <p>В форме учебной проблемы, диалогический</p> <p>Совместный поиск и принятие решения художественно-эстетической задачи, моделирование реальной ситуации, связанной с общением, постановка теоретических вопросов двумя специалистами</p>	<p>Пассивный</p> <p>Вовлеченность обучаемого в решение художественно-эстетических задач; поисковая и исследовательская работа обучаемого</p> <p>Совместное решение проблемных художественно-эстетических задач; дискуссия с лекторами</p>
<p>Лекция с запланированными ошибками</p>	<p>На основе усвоения теоретического материала развивать у студентов умение оперативно анализировать и решать художественно-эстетические задачи</p>	<p>Интеллектуальные игры</p>	<p>Поисковая деятельность; вовлеченность (партиципация) в обсуждение найденных ошибок</p>
<p><b>Исследовательские процедуры:</b></p> <p>Семинар-дискуссия</p>	<p>Создать условия для партиципации каждого из участников образовательного процесса с целью повышения мотивации обучаемых, развития их художественно-эстетической компетенции</p>	<p>Проблемный</p>	<p>Поисковая, исследовательская деятельность, дискутирование</p>

<p>Семинар-исследование</p> <p>Игровое проектирование</p>	<p>Превратить имеющийся фонд художественно-эстетических знаний в инструмент творческого освоения с целью развития творческого мышления обучаемых</p> <p>Сформировать практический опыт совместного участия в обсуждении актуальных художественно-эстетических проблем с целью развития рефлексивного мышления студентов вузов</p>	<p>Поиск новых познавательных ориентиров, выдвижение гипотезы, сознание чувства неудовлетворенности уровнем художественно-эстетической компетенции</p> <p>Проблемный. Игровое моделирование содержания реальной художественно-эстетической ситуации</p>	<p>Самостоятельное постижение учебного материала, принятие решения о выборе способа работы с ним, выдвижение и генерирование новых идей, самостоятельная интерпретация полученных сведений</p> <p>Поисковая, исследовательская деятельность, рефлексия, имитационное моделирование предметного содержания художественно-эстетической, образовательной деятельности студентов вузов</p>
<p>Семинар-практикум</p> <p>Курсовая работа</p>	<p>Систематизировать и закрепить полученные студентами теоретические знания, выработать умение применять теорию к решению коммуникативных задач; развивать навык самостоятельной работы, а также навык научного экспериментирования</p> <p>Развивать навык самостоятельного обобщения учебного материала в области коммуникации, закрепить полученные умения, углубить имеющийся фонд художественно-эстетических знаний</p>	<p>Проблемный</p> <p>Иноязычные учебно-познавательные задачи</p>	<p>Решение разнуровневых коммуникативных задач, интерпретация полученных данных, рефлексия образовательной деятельности обучаемых</p> <p>Самостоятельное решение иноязычных учебно-познавательных задач и заданий, учебное исследование, оформление научной работы</p> <p>Выбор темы, подбор источников,</p>



Квалификационный проект	Систематизировать, закрепить и расширить имеющийся фонд художественно-эстетических знаний, углубленно изучить одну из актуальных коммуникативных проблем ( в соответствии со специальностью и дальнейшим предназначением выпускника); развивать экспериментальные умения и навыки; выявить уровень художественно-эстетической компетенции студента	Художественно-эстетические задания с учетом квалификации будущих специалистов	самостоятельное выполнение научного исследования, проведение опытно-поисковой работы, обработка его результатов, оформление работы, защита основных положений исследования, обоснование и характеристика предложений проекта, выполнение графических работ
-------------------------	--	---	--

Представленные образовательные технологии могут быть использованы в целях эффективного развития художественно-эстетической компетенции студентов вузов. Более конкретный их отбор предусматривает соотнесение тактических образовательных технологий с учебным материалом по каждому конкретному учебному предмету.

### **БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

24. Афанасьева, О.Ю. Управление коммуникативным образованием студентов вузов: педагогическое сопровождение : моногр. / О.Ю. Афанасьева. – М. : Изд-во МГОУ, 2007. – 324 с.
25. Бондырева, С.К. Толерантность (введение в проблему) /С.К. Бондырева, Д.В. Колесов. – М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж : МОДЭК, 2003. – 247 с.
26. Гудков, Д.Б. Теория и практика межкультурной коммуникации / Д.Б. Гудков. – М. : Гнозис, 2003. – 288 с.
27. Гузеев, В.В. Педагогическая техника в контексте образовательной технологии / В.В. Гузеев. – М. : Нар. образование, 2001. – 128 с.
28. Иванов, С.А. Художественное воспитание в гуманитарном образовании России. – М.: «Школа ВУЗ – Академия», 2009. – 320с.

29. Никитина, Е.Ю. Диалоговая культура как фактор развития у студентов вузов умений делового общения / Е.Ю. Никитина, М.В. Смирнова // Вестн. Челяб. гос. пед. ун-та. – 2006. – № 1. – С. 51 – 61.
30. Никитина, Е.Ю. Педагогическое управление коммуникативным образованием студентов вузов: перспективные подходы /Е.Ю. Никитина, О.Ю. Афанасьева. – М. : МАНПО, 2006. – 154 с.
31. Никитина, Е.Ю. Педагогическое управление коммуникативным образованием студентов вузов: траектории развития /Е.Ю. Никитина, О.Ю. Афанасьева // Подготовка студентов вузов к осуществлению деловой коммуникации : коллектив. моногр. / под ред. Е.Ю. Никитиной. – М. : ВЛАДОС, 2008. – С. 226 – 269.
32. Никитина, Е.Ю. Теоретико-методологические подходы к проблеме подготовки будущего учителя в области управления дифференциацией образования : моногр. / Е.Ю. Никитина. – Челябинск : Изд-во ЧГПУ, 2000. – 101 с.
33. Радюхина, Е.И. Формирование эстетической культуры учителей в процессе повышения квалификации: автореф. дис. ... канд.пед.наук. – М., 1997. – 105с.
34. Распопова, С.А. Развитие диалоговой культуры учителей в процессе повышения квалификации : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Распопова С.А. – М., 2004.- 21 с.
35. Ридняк, М.И. Развитие художественно-эстетического потенциала студентов в системе профессионального образования: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – М.: РГБ, 2005. – 183с.
36. Седов, В.А. Педагогические возможности диалога в образовательном процессе : дис. ... канд. пед. наук / Седов В.А. – СПб., 2002. – 298 с.
37. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии /Г.К. Селевко. – М. : Нар. образование, 1998. – 256с .
38. Стернин, И.А. Коммуникативные аспекты толерантности /И.А. Стернин, К.М. Шилихина. – Воронеж : Истоки, 2011. – 136 с.
39. Супрунова, Л.Л. Поликультурное образование в современной России: поиски стратегии / Л.Л. Супрунова // Magister. – 2009. – № 3. – С. 77 – 81.

40. Сысоев, П.В. Концепция языкового поликультурного образования : (на материале культуроведения США) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Сысоев П. В. – М., 2012. – 47 с.

41. Федорец, Г.Ф. Межпредметные связи в процессе обучения : учеб. пособие / Г.Ф. Федорец. – Л. : Изд-во ЛГПИ, 1983. – 88 с.

42. Философские и лингвокультурологические проблемы толерантности : коллектив. моногр. / [И.Н. Борисова и др.]. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2013. – 550с.

**Никитина Е.Ю.,  
Зырянова Е.А.**

## **Теоретические аспекты развития коммуникативной компетенции студентов вузов**

*В статье представлен понятийный аппарат проблемы развития коммуникативной компетенции студентов вузов, выявлена структура коммуникативной компетенции, обоснован семиотический подход как теоретико-методологическая основа данного процесса.*

В системе российского образования русский язык занимает особое место среди предметов гуманитарного цикла в высших учебных заведениях разного профиля. Это обусловлено, прежде всего, его социальной значимостью как государственного языка России, родного языка русского народа и как языка межнационального общения. Образовательно-воспитательное значение русского языка определяется его социальными функциями, так как язык является основным средством человеческого общения, усвоения форм социального взаимодействия, познания действительности, интеллектуального развития, приобщения к многовековому опыту русского народа и его духовной культуре.

В настоящее время отмечается тенденция введения компетентностного подхода не только в нормативную, но и в практическую составляющую образования, обосновывается и уточняется номенклатурный перечень, разрабатывается описание содержательных характеристик результирующих единиц содержания образования (компетентность, компетенции, ключевые квалификации). В связи с этим проблема развития компетенций и компетентностей студентов вузов значительно актуализировалась.

Следует обратить внимание, что среди рассмотренных видов затруднений выделены затруднения как организационного, так и социально-психологического характера: моделирование своей позиции и отношения к ней партнера, установление и поддержание контакта в процессе общения, реализация логики профессионального взаимодействия в реальной ситуации, управление процессом взаимодействия; конструирование различных типов совместных действий; включение в совместную деятельность, организованную другим специалистом.

В настоящее время отмечается тенденция к введению компетентного подхода (30) не только в нормативную, но и в практическую составляющие образования, обосновывается и уточняется номенклатурный перечень, разрабатывается описание содержательных характеристик результирующих единиц содержания образования – компетентности, компетенции, ключевые квалификации .

Понятие «компетентность» в большинстве случаев употребляется в контексте профессиональной деятельности и характеризуется степенью подготовленности к ней специалиста, повышением уровня профессионализма и выделяет, что одной из основных задач обновленного высшего образования является формирование компетентного в определенной области специалиста, обладающего не только знаниями, умениями и навыками, но и способностями, позволяющими ему обоснованно судить об этой области и эффективно в ней действовать.

Анализ литературы позволил установить, что понятие компетентность рассматривается в контексте профессиональной деятельности: одни авторы считают, что это интегративное качество специалиста (Л.Ю. Кривцов), другие – теоретико-прикладная подготовленность к использованию знания (С.Е. Шишов, М.А. Чошанов), третьи – актуальный уровень владения знанием о жизнедеятельности (И.А. Зимняя, Л.М. Митина, Р.Х. Шакуров, В.М. Шепель), четвертые – социальная и профессиональная пригодность (Б.С. Гершунский, Е.А. Климов).

Основываясь на результатах проведенной работы, под **компетентностью** понимаем интегративное качество личности специалиста, состоящее из системы проявленных компетенций, включающих подсистемы адекватных знаний, навыков, профессиональных умений, освоенных обобщенных способов профессиональных действий и профессионально-важных качеств. В свою очередь **компетенцию** рассматриваем как совокупность знаний, навыков, умений и обобщенных способов действий, необходимых для удовлетворительного выполнения стандартных требований и разрешения типовых проблемных ситуаций в профессиональной деятельности.

Общей мировой тенденцией в развитии образования является его ориентация на ключевые квалификации и ключевые компетенции. Понятие «ключевая квалификация» имеет самостоятельное значение и не связано с конкретной профессией, но ключевые квалификации являются важным условием развития ключевых компетенций, которые определяются многими исследователями как общая способность специалиста мобилизовать в профессиональной деятельности свои знания, умения, а также обобщенные способы выполнения действий. Ключевые компетенции обеспечивают

универсальность специалиста и потому не могут быть слишком специализированы .

Термин «коммуникация» обозначает универсальное понятие, которое в настоящее время используется всеми науками. Коммуникация возникла в человеческом обществе как потребность индивида передать другому индивиду необходимую для совместного действия информацию. Словарь иностранных слов даёт следующее определение: «Коммуникация – это акт общения, передачи информации от человека к человеку при помощи языка или других знаковых систем» .

Разработкой коммуникативного направления в той или иной мере занимались многие научные коллективы и методисты. К ним в нашей стране прежде всего следует отнести Институт русского языка им. А. С. Пушкина (М.Н. Вятютнев, В.Г. Костомаров, А.А. Леонтьев, О.Д. Митрофанова, Э.Ю. Сосенко, А.Н. Щукин), представителей метода активизации резервных возможностей личности (Г.А. Китайгородская), методистов и психологов И.Л. Бим, П.Б. Гурвича, И.А. Зимнюю, Г.В. Рогову, В.Л. Скалкина, Э.П. Шубина; среди зарубежных коллег это Г.Э. Пифо — в ФРГ, Р. Олрайт, Г. Уидсон, У. Литлвуд — в Англии и США, С. Савиньон во Франции и многие другие.

Коммуникативный подход характеризуется прежде всего отказом от запретов аудиалингвального и аудиовизуального методов, т. е. он признает возможность использования родного языка в качестве средства семантизации, реабилитирует грамматические объяснения, но, что самое главное, — определяющим становится не заучивание лексики и грамматических правил, а реализация потребностей обучаемых, осуществление ими собственных коммуникативных намерений. Отсюда вытекала необходимость анализа этих потребностей и построения курса обучения на их основе. Новая тенденция придавала первостепенное значение тому, что именно хочет сообщить и с какой целью один участник общения другому в определенной ситуации, грамматическая роль слова во фразе отступала на второй план ( 2,23,27).

При таком подходе особую остроту приобретали проблемы мотивации обучения. Мотивация, интерес, желание, психологический комфорт, радость, положительно эмоционально окрашенные отношения между партнерами общения – вот что выделялось передовыми педагогами, методистами и лингвистами всего мира как необходимая предпосылка и условие успешного овладения языком.

Ряд направлений современной психологической и педагогической теории определяет процесс обучения как взаимно опосредствованную активность преподавателя и студента. Специальной проблемой педагогической психологии на данном этапе становится проблема диалога в обучении или проблема

педагогического общения (А.А. Бодалев, В.М. Ляудис, Л.А. Петровская и др.). Возрастает интерес к групповым формам познавательной деятельности. Определилась также тенденция перехода от информативных к так называемым активным формам и методам обучения с включением элементов проблемности, исследовательского поиска, игры, отказа от жестких способов управления учебно-воспитательным процессом в пользу развивающих, активизирующих, интенсивных, игровых (А.А. Вербицкий, Г.А. Китайгородская, Т.В. Кудрявцев, А.А. Леонтьев, А.М. Матюшкин и др.).

Важным при обучении языкам (особенно для профессионального использования) признаётся не только усвоение фоновых историко-культурных знаний и активного пользования необходимым набором лексических единиц и грамматических структур. Но, помимо этого, непременным условием является достижение такого уровня владения языком, которое позволяет: быстро реагировать на всевозможные непредвиденные повороты в ходе беседы; быстро определять адекватную линию речевого поведения;( 17) безошибочно выбирать конкретные средства из обширного арсенала; употреблять их сообразно предлагаемой ситуации.

Наряду с коммуникативной целью обучения русскому языку на настоящем этапе выделяют практическую или профессионально-направленную цель (Т.Н. Астафурова А.Л. Бердичевский, В.В. Сафонова и др.), а также воспитательные, образовательные, развивающие цели, которые в последнее время объединяют в личностно-формирующую цель обучения (В.В. Сафонова). 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 стала проблема формирования меж-, интер-, транс-, социо-, поликультурной компетенций (Т.Н. Астафурова, М.В. Долгих, И.И. Халеева и др.).

На современном этапе педагогической мысли сделаны попытки возврата к идее лингвокультурологического образования, причем результатом подготовки будущего 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.

Коммуникация не может расцениваться только как применение лингвистической компетенции, ограниченной эмпирическими условиями. В

рамки данной компетенции включается также способность говорящего к общению в потенциально простой языковой ситуации. Ситуация, в свою очередь, не регулируется монологически освоенной системой лингвистических правил, а также внешне языковыми условиями ее реализации. Таким образом, коммуникативная компетенция, по Д. Хаймсу, соотносится с идеальной речевой ситуацией точно так же, как лингвистическая компетенция соотносится с абстрактной системой лингвистических правил (20,22).

Важно подчеркнуть, что коммуникативная компетенция относится как к знанию, так и к навыку использования этого знания в реальном общении. Под знанием понимается все то, что человек знает сознательно и неосознанно о языке и других аспектах использования языка; навык же соответственно относится к тому, насколько хорошо это знание реализуется в реальном общении. Д. Хаймс пришел к заключению, что обычный член общества имеет как знания, так и способности относительно четырех сфер коммуникативной компетенции. Данные четыре пункта компетенции отражают 1) грамматические (формально возможные); 2) психолингвистические (инструментально выполнимые); 3) социокультурные (контекстуально-приемлемые) знания и 4) знания де-факто (действительно реализуемые знания, а также способность к их использованию).

Коммуникативная языковая способность (12,21 и др.) описывается как способность, включающая в себя как знания, или компетенцию, так и способность к применению данной компетенции в приемлемом, контекстуализированном коммуникативном языковом использовании. Бахман включает в структуру коммуникативной языковой способности три компонента: языковую компетенцию, стратегическую компетенцию и психофизиологические механизмы (навыки). Языковая компетенция представляет собой набор специфических языковых компонентов, которые реализуются в коммуникации посредством языка. «Стратегическая компетенция» - термин, используемый для обозначения ментальной способности для применения компонентов языковой компетенции в контекстуализированном коммуникативном языковом использовании.

Р.П. Мильруд ( 19) включает в состав коммуникативной компетенции четыре основных компонента: 1) грамматический (знание грамматики, лексики и фонетики), 2) прагматический (знание того, что сказать в определенной ситуации определенным людям), 3) стратегический (знание, как сказать в различных обстоятельствах), 4) социокультурный (знание общественного этикета, национального менталитета, ценностей и т.д.) .

Т.Н. Астафурова описывает трехуровневую модель коммуникативной компетенции, в рамках которой выделяются способности коммуникантов: 1) оперировать энциклопедическими (когнитивными) знаниями, отражающими устройство реального мира, различных предметных областей, включая области



профессиональной деятельности человека (когнитивная компетенция); 2) пользоваться арсеналом разноуровневых средств языка для достижения прагматических целей (лингвистическая компетенция); 3) устанавливать речевой или текстовый контакт с партнером, поддерживать его или прерывать, соблюдая при этом правила, конвенции общения, принятые в данном социуме (интерактивная или дискурсивная компетенция).

Рассмотрев данные классификации, мы полагаем, что при недостатке любой из вышеперечисленных компетенций активизируется коммуникативная компетенция, т.е. коммуникативные стратегии. Данный факт свидетельствует о том, что названная компетенция оперирует на всех компонентах коммуникативной компетенции, что позволяет при дефиците лингвистических ресурсов, недостаточном знании правил социокультурной приемлемости обеспечить эффективную коммуникацию (6). Подобные выводы позволяют утверждать, что коммуникативно-интерактивная компетенция обеспечивает взаимосвязь лингвистической, прагматической, социокультурной компетенций вследствие своих свойств компенсировать недостаточные ресурсы говорящего.

Рассмотрев вышеизложенные классификации, определения и понятия, считаем возможным рассматривать *коммуникативную 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.

Современное общество выдвигает высокие требования к дипломированному специалисту. В условиях радикального изменения социально-экономического устройства общества, стремительного расширения международных контактов, современный специалист любой отрасли должен обладать определенным набором компетенций, позволяющих ему выполнять свою работу качественно. Не исключением являются и будущие учителя.

Многие ученые утверждают, что деятельность учителя носит коммуникативный характер (Л.К. Латышев, Р.К. Миньяр-Белоручев, И.И. Халеева и др.). В процессе профессиональной деятельности учитель выполняет определенные функции: когнитивно-информационную, проектировочную, организаторскую, посредническую, гностическую, креативную (Н.В. Комиссарова). 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 учитель 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 учителя должна характеризоваться определенным артистизмом, способностью к своего рода перевоплощению, причем речь идет не только об «исполнении роли» носителя языка, но и о «вживании в образ» участника коммуникации. Посредническая функция заключается в удовлетворении внешней потребности общения между людьми, разделёнными лингвоэтническим барьером. Здесь необходимо упомянуть о таком качестве учителя, как контактность и кооперативность. Эти качества необходимы для налаживания взаимодействия как с обучаемыми, так и для эффективного сотрудничества с коллегами. Гностическая функция основывается на способности учителя адекватно воспринимать, понимать, оценивать другого человека и давать реальную самооценку (М.Я. Цвиллинг). Следует добавить, что учитель 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, выделение креативной функции, поскольку учитель имеет право на вынесение самостоятельного, окончательного решения, во многих ситуациях специалист вынужден принимать субъективные решения, основанные на профессиональной интуиции (В. Вилс, В.Н. Комиссаров и др.).

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

Термин "межкультурная коммуникация", по утверждению Н.Д. Гальсковой, возник изначально в США, где он широко использовался в сфере психологических тренингов. Тогда в ходе специальных занятий осуществлялась подготовка людей к долгому пребыванию в другой стране, к восприятию чужой культуры во всех ее проявлениях, к способности адекватно реагировать на проявления чужого, чуждого, незнакомого и преодолевать коммуникативные барьеры, связанные с этим .

Современные исследования трактуют межкультурную коммуникацию как диалог культур, как способ общечеловеческого общения, охватывающий обмен информацией и культурными ценностями, как адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, Л.В. Николаев, В.П. Фурманова и др.).

Поскольку мы рассматриваем будущего учителя как посредника, организующего взаимодействие между обучаемыми и разными культурами, то понимаем межкультурную коммуникацию как совокупность специфических процессов взаимодействия людей, принадлежащих к разным культурам, происходящих между партнерами по взаимодействию, которые не только принадлежат к разным культурам, но при этом и осознают тот факт, что каждый из них является «другим» и каждый воспринимает чужеродность «партнера» .

Учитывая перечисленные точки зрения, вслед за А.В. Гребенщиковой , Н.В. Комиссаровой и А.П. Чужакиным и др. **коммуникативная коммуникация** рассматривается в единстве трёх компонентов: языкового, межкультурного и межличностного, и толкуется как процесс взаимодействия на языковом, межкультурном и межличностном уровнях, удваивающий компоненты коммуникации, целью которой является передача сообщений в тех случаях, когда коды, которыми пользуются источник и получатель, не совпадают.

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

Тактики профессионального коммуникативного взаимодействия включают в себя: умение вступать в контакт и поддерживать его, обмениваться мнениями, активно слушать на основе отражения (повторения) сказанного, демонстрации внимания, перефразирования (демонстрации понимания), идентификации эмоций другого человека (создания атмосферы доверия); резюмировать (подтверждать внимание к собеседнику, укреплять доверие в межличностных отношениях); ставить вопросы открытого, закрытого и исследовательского (подталкивающего к объяснению) типов .

На основании сказанного выше можно сделать вывод о том, что **коммуникативная компетенция** будущего учителя – это совокупность взаимосвязанных знаний, навыков, умений и обобщенных способов действий, необходимых для организации эффективного речевого и неречевого взаимодействия на межкультурном и межличностном уровнях в соответствии со стратегиями и тактиками профессионального коммуникативного поведения будущего учителя.

Следуя логике , обратимся к рассмотрению вопроса компонентного состава коммуникативной компетенции будущего учителя.

Многие ученые выделяют в составе профессиональной деятельности устного будущего учителя следующие компоненты (стадии): 1)подготовительная (ориентирование в условиях задачи и выбор плана действия); 2)непосредственной коммуникации (стадия осуществления); 3)стадия анализа (сопоставление результатов с намеченной целью, анализ результатов). Таким образом, исследователи, исходя из положений общей теории деятельности, теории речевой деятельности, отмечают, что для описания устной коммуникации наиболее существенны понятия цели и структуры деятельности.

Проблема развития коммуникативной компетенции будущего учителя тесно связана с теорией речевой деятельности. Основоположники теории речевой деятельности указывают на следующие действия, которые должен предпринять человек для осуществления успешной коммуникации (школа Л.С. Выготского): 1) быстро и правильно ориентироваться в условиях общения; 2) правильно спланировать свою речь; 3) найти адекватные средства для передачи содержания; 4) обеспечить обратную связь .

Правильно ориентироваться в условиях общения – это быстрая, точная и достоверная оценка внешней обстановки, а также умственно-речевых и профессиональных особенностей собеседника, связанных с возрастом, образованием, степенью заинтересованности темой беседы, т.е. желанием общаться, словарным запасом, компетентностью в данном вопросе, если тема общения связана с узкой профессиональной специализацией и т.п. Данные знания, умения и навыки необходимы при развитии речевой деятельности в естественной языковой среде, в лингвистическом поле родного языка.

Правильно спланировать свою речь означает не быть связанным жесткими узкими рамками внешних ограничений, предполагает свободное общение, полное подключение словарного запаса для оптимальной передачи мыслей собеседнику.

Обеспечение обратной связи напрямую связано с планированием речи, нахождением адекватных средств для передачи содержания и правильной ориентировкой в условиях общения, то есть со всеми первоначальными умениями, вырабатываемыми в процессе речевой деятельности.

Исходя из общей характеристики деятельности, особенностей и структуры профессиональной деятельности будущего учителя, представляется возможным включить в структуру коммуникативной компетенции будущего учителя следующие компоненты: проектировочный, стратегический, контрольно-оценочный ( 6,12,14,22,27).

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

коммуникативной компетенцией будущего учителя и соотнесение этих задач со своей профессиональной подготовкой; пополнение, углубление, совершенствование знаний в области профессиональной деятельности будущего учителя, т.е. знаний по родному языку, культуре родной страны 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.

Стратегический компонент коммуникативной компетенции 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 средствами 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 коммуникативной компетенции будущего учителя может включать в себя проведение элементарного исследования степени развития коммуникативной компетенции, анализ результатов на основе обобщения результатов своей деятельности, сравнения с работой коллег, 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 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 коммуникативной компетенцией и соотносить эти задачи со

своей профессиональной подготовкой; 3) пополнять, углублять, совершенствовать знания в области педагогической деятельности; 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 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 коммуникативной компетенции; 2) анализировать результаты на основе обобщения результатов своей деятельности; 3) сравнивать результаты своей деятельности с работой коллег; 4) строить и перестраивать свои действия в связи с конкретной ситуацией общения;. 5) уметь корректировать свою деятельность с учётом обратной связи.

Поскольку показателем уровня подготовленности к профессиональной деятельности могут служить затруднения, потребовалось выяснить: испытывают ли будущие учителя затруднения в процессе профессиональной деятельности, какие затруднения преобладают, в чем их причина.

В результате исследования, проведенного среди выпускников факультета подготовки учителей начальных классов Челябинского государственного педагогического университета, имеющих стаж работы от 1 года до 10 лет, выяснилось, что 55% респондентов испытывают затруднения в процессе взаимодействия постоянно или часто; 29% респондентов – иногда; 6% респондентов по возможности стараются избегать устного контакта и взаимодействия с коллегами и клиентами, и только 10% респондентов не испытывают затруднений.

Следует обратить внимание, что среди рассмотренных видов затруднений выделены затруднения как организационного, так и социально-психологического характера: моделирование своей позиции и отношения к ней

партнера, установление и поддержание контакта в процессе общения, реализация логики профессионального взаимодействия в реальной ситуации, управление процессом взаимодействия; конструирование различных типов совместных действий; включение в совместную деятельность, организованную другим специалистом.

Для выявления причин, вызывающих эти затруднения, респондентам было предложено ответить на вопрос: «Что препятствует продуктивности профессионального взаимодействия учителя?». Анализ ответов позволил расположить причины в следующем порядке по нисходящей: 1) низкий уровень культуры и отсутствие должного уровня профессиональных знаний и умений; 2) отсутствие таких черт как мобильность, умение быстро переключаться, умение своевременно производить обратную связь и т.д.; 3) Плохая организация труда, которая неизбежно приводит к конфликтам (нестабильный график работы, неудобные часы работы, отсутствие организованного рабочего места и т.д.); 4) Нестабильность трудового коллектива и т.д.

В круг интересов семиотики входят человеческая коммуникация, общение животных, различные информационные и социальные процессы, функционирование и развитие культуры, всех видов искусства и др.

Основателем семиотики считается Ч.С. Пирс, американский логик, философ и естествоиспытатель, который предложил название этой науки, охарактеризовал ее задачи и рамки, дал определение знака и разработал первоначальную классификацию знаков (индексы, иконы, символы).

Теория Пирса получила дальнейшее развитие в работах выдающихся философов и лингвистов Р. Карнапа, Л. Ельмслева, Н.С. Трубецкого, Р.О. Якобсона и др.

В основе семиотики лежит понятие знака, понимаемого по-разному в различных традициях. В логико-философской традиции, восходящей к Ч.У. Моррису и Р. Карнапу, знак понимается как некий материальный носитель, представляющий другую сущность (в частном, но наиболее важном случае – информацию). В лингвистической традиции, восходящей к Ф. де Соссюру и к работам Л. Ельмслева, знаком называется двусторонняя сущность. При этом материальный носитель называется означающим (синонимы – форма, план выражения), а то, что он представляет – означаемым (синонимы – содержание, план содержания, значение, смысл).

Одним из наиболее существенных понятий семиотики является понятие «знаковой ситуации», введенное еще Ч.У. Моррисом. Теория знаковых ситуаций разрабатывалась также Ч.К. Огденом и А.А. Ричардсом, которые как исходные рассматривали понятия «символ», «мысль» и «вещь», являющиеся необходимыми константами «семантического треугольника».

Еще одно ключевое понятие семиотики – знаковый процесс, или семиозис. Семиозис определяется как некая ситуация, включающая определенный набор компонентов. В основе семиозиса лежит намерение лица А передать лицу Б сообщение. При этом лицо А называется отправителем сообщения, лицо Б – его получателем, или адресатом. Отправитель выбирает среду Г (или канал связи), по которой будет передаваться сообщение, и код Д. Код Д, в частности, задает соответствие означаемых и означающих, т.е. задает набор знаков.

Процесс образования есть процесс опредмечивания, производства значений, который должен быть управляемым, поскольку необходим гарантированный результат. Поэтому процесс стандартизируется путем осуществления целенаправленного обучения.

Нагляднее всего семиотичность проявляется в языке, который является одной из большого множества разнообразных знаковых систем. Люди пользуются им в целях коммуникации, передавая различные сообщения и делясь со своими собеседниками информацией о результатах познавательной деятельности. Само слово «коммуникация» восходит к латинскому *communis* «делаю общим, делюсь». Знаки, из которых строятся сообщения, выполняют роль носителей определенных смысловых содержаний (значений). Именно благодаря им оказывается возможным кодирование передаваемой в сообщениях информации и реализация коммуникативных актов.

На основании анализа лингвистической литературы язык как знаковую по своему устройству и коммуникативную по своему назначению систему можно охарактеризовать следующим образом:

- язык – один из множества знаковых систем, которыми пользуются люди ради коммуникативных целей, т.е. ради передачи информации, знаний о мире и о себе;
- язык в отличие от всех прочих знаковых систем обладает неограниченной информационной мощностью, так как он способен служить передаче информации любого рода о любом событии, факте, явлении, ситуации реального и представляемого мира;
- так как возможности познания мира человеком беспредельны, а человеческая память небесконечна, язык устроен таким образом, чтобы с помощью конечного числа элементов передать бесконечное множество сообщений (язык имеет в своем инвентаре в принципе конечное число воспроизводимых элементарных знаков типа морфем и слов и ограниченное число способов конструирования бесчисленного множества новых, неповторимых сложных знаковых образований типа словосочетаний, предложений и текстов);



- языковой знак двусторонен. Одну сторону знака образует означаемое (сигнификат, содержание), другую сторону знака образует означающее (сигнификант, выражение). Обе стороны языкового знака тесно связаны, одна сторона невозможна без другой. Это единство – обязательное свойство морфемы, слова, словосочетания, предложения, текста;

- знак существует для того, чтобы его посредством назвать, обозначить денотат, т.е. выделенный сознанием какой-либо предмет, признак, действие, состояние, положение дел, ситуацию, событие и т.п. Тот или иной предмет действительности становится денотатом лишь в рамках конкретной знаковой ситуации и в конкретном акте высказывания. Денотат – это не просто предмет, а предмет, выделенный (как целое или в отдельных своих сторонах) для наименования;

- у многих знаков (но далеко не у всех) означаемое и означающее связаны условным, иначе произвольным образом, т.е. эта связь не зависит от природных факторов и не является причинно-следственной. Именно поэтому знаки одного языка отличаются от знаков другого языка;

- связь данного означаемого и данного означающего является обязательной в данном языковом коллективе. Отдельный говорящий не может нарушить эту связь, не рискуя оказаться непонятым;

- вместе с тем стороны знака (в соответствии с законом о его асимметричной природе) могут как бы «скользить» относительно друга друга. В итоге одному означаемому в соответствие могут быть поставлены два или более означающих (синонимия), а одно означающее может соотноситься с несколькими означаемыми (омонимия);

- ни один знак не существует в изоляции, он существует лишь как элемент системы, образуя оппозиции другим знакам этой же системы, отличаясь от них одним (или более чем одним) дифференциальным признаком. Совокупность дифференциальных признаков, которые характеризуют отношения данного знака другим, образует основу для опознавания (идентификации) этого знака в различных контекстах его употребления.

По мнению ряда ученых (П.К. Бабинская, Е.А. Маслыко, С.И. Петрова и др.), текст следует изучать в следующих обучающих функциях: как иллюстрацию функционирования языковых единиц; как образец речи определенной структуры, формы и жанра; как образец реализации речевых намерений автора; как модель порождения речевого высказывания, сообщения или речевого общения (текст- диалог); как структуру управления смысловым восприятием; как структуру управления учебными действиями обучаемых в обучении аспектам языка (фонетике, лексике, грамматике) и видам речевой деятельности (всем видам чтения, говорению, аудированию, письму).

Диалогические тексты, особенно специально составленные, способны стать основой самостоятельного коммуникативного тренинга, то есть самообучения.

Исследованием установлено, что обучаемый не должен заучивать тексты как некие образцы языковой реализации определенного смысла, но создавать и воспринимать их исходя из коммуникативной цели и ситуации. Следовательно, для порождения и восприятия высказываний и текстов необходима целенаправленная методика обучения их порождению и восприятию, создавая которую необходимо учитывать следующее:

- высказывание и текст занимают центральное место в системе формирования коммуникативной компетенции будущего учителя;
- обучению должен предшествовать отбор типов текстов, релевантных целям обучения в конкретном учебном заведении. Тексты, репрезентирующие отобранные типы, должны соответствовать сферам и ситуациям, в рамках которых будет происходить общение данной категории выпускников учебного заведения;
- обучение порождению/восприятию высказываний и текстов включает три фазы: ознакомление, тренировка, практика в общении.

На современном этапе развития общества, как уже было отмечено нами, огромное место в образовании отводится культуре, приобщению к ней, участию в диалоге культур. В связи с этим другой единицей коммуникативного образования является культура.

Культура понимается как знаковая система, по существу являющаяся посредником между человеком и окружающим миром. Она выполняет функцию отбора и структурирования информации о внешнем мире. Соответственно, различные культуры могут по-разному производить такой отбор и конструирование.

По мнению Н.В. Барышниковой, А.В. Вартанова, А.А. Миролубова, Е.И. Пассова и др., изучение родной культуры является неотъемлемым компонентом коммуникативного образования, так как она представляет собой ключ к пониманию иной культуры. В понятии «межкультурная коммуникация» заложено равноправное взаимодействие представителей различных общностей с учетом их самобытности и своеобразия, что приводит к необходимости выявления общечеловеческого на основе сравнения изучаемой и собственной культур. Обучать культуре страны изучаемого языка – значит учить узнавать, понимать, оценивать коммуникантов, постигать другие народы посредством языка, в результате чего мы начинаем лучше познавать самих себя. Изучение культуры посредством языка становится возможным только на сформировавшейся национально-культурной базе родного языка, Следовательно, родная культура является той базой, которая делает возможным

приобщение личности к культуре другого народа, изучению и пониманию ее с помощью языка.

Для выяснения соотношения понятий «высказывание», «текст», «культура» обратимся к работам Ю.М. Лотмана. По его мнению, соотношение текста и культуры диалектично. Текст становится объектом культуры в том случае, когда он обладает не только свойством связности, т.е. интерпретируется как связный комплекс, но и теряет ситуативную ценность (высказывания и тексты начинают обладать не только ценностью «в данном месте и в данное время»). Ценностные свойства должны транслироваться в пространстве и времени, от одной личности к другой.

Таким образом, естественно выстраивается триада «высказывание↔ текст↔ культура», где все понятия находятся в генетической связи по отношению друг к другу. С учетом такой диалектической взаимосвязи данных понятий развитие коммуникативной компетенции будущего учителя с позиций семиотического подхода – это управление процессом порождения/восприятия у обучаемых определенных семиотических единиц (высказываний, текстов), тип, форма и содержание которых определяются культурным контекстом и коммуникативными целями обучаемых и соответствуют сферам и ситуациям, в рамках которых будет происходить общение данной категории выпускников учебного заведения.

В исследовании мы руководствовались научными положениями И.А. Зимней, А.А. Леонтьева и др. о том, что речевые действия в общении напрямую зависят от целевой установки, характера компонентов учебного текста и определяются типом создаваемых на учебном занятии коммуникативных ситуаций. В ходе опытно-поисковой работы были апробированы следующие ее типы:

1. Коммуникативная ситуация как установка на восприятие текста. Предтекстовая ситуация создается во вступительном слове преподавателя, после чего создается послетекстовая коммуникативная ситуация, направленная на уяснение смысла прочитанного. Окончательному осмыслению содержания текста способствуют как ситуативные, так и надситуативные задания.

2. Установка на эмоциональное воспроизведение текста организуется путем создания коммуникативной ситуации на воспроизведение диалога в ролевой игре.

3. Коммуникативная ситуация в форме диалога-дискуссии как установка на восприятие содержания текста апробирована в различных способах построения диалога-дискуссии: а) в обсуждении названия текста, поступков героев и их мотивов; б) на основе пословиц и поговорок к текстам. Правомерны и повторные задания на воспроизведение диалога без авторских слов.

4. Коммуникативная ситуация на восприятие темы текста.
5. Предтекстовая ситуация на восприятие новой информации.
6. Коммуникативная ситуация в форме диалога-беседы на выяснение смысловых отношений внутри текста.

Таким образом, когнитивный текст становится основой для создания коммуникативных ситуаций различных типов: на восприятие новой информации из текста; на воспроизведение и переработку новой информации; на расширение информации исходного текста в процессе речевого продуцирования и т.д.

Организация устного речевого общения осуществлялась на основе ситуативных упражнений. Речевые задания формулировались нами исходя из конкретных ситуаций. Ситуативные упражнения отражают специфику речевой коммуникации (ее мотивированность, целенаправленность и ориентированность на конкретную обстановку, в которой она протекает) и создают стимул к говорению, вызывают потребность в общении и совершении речевых действий. Разрабатывая ситуативные упражнения, мы принимали во внимание факторы, которые вызывают учебно-речевое общение, а именно: сообщение новых для собеседников фактов, выражение собственного отношения к ним и их оценки и т.д.

В основе ситуативных упражнений лежат учебно-речевые ситуации, которые, будучи мотивационной основой учебно-речевого общения, сами нуждаются в мотивирующих факторах. Учебная деятельность включается в другие виды деятельности, происходит перевод внешнего по отношению к обучаемому действия, организованного преподавателем, во внутренний план. В речевых ситуациях меняется динамика мотивов: ситуация приводит к постановке лично значимых задач и появлению новых мотивов. Экспериментальное обучение показало, что мотивы – это меняющиеся, определяемые ситуацией побуждения, которые находятся в динамике, движении, развитии.

Итак, изучение процесса продемонстрировало продуктивность метода создания коммуникативных ситуаций с учетом их компонентов и этапа обучения тому или иному языку. Создание коммуникативной ситуации – это, прежде всего, создание искусственного стимулятора обучения путем строгого отбора профессионально важных тем для речевого высказывания обучаемых при помощи различного рода зрительной и слуховой наглядности, моделирования их речевой деятельности на основе учебных текстов и дидактических игр. Такая коммуникативная ситуация еще не обладает всеми признаками естественности, но все же сохраняет наиболее существенные черты естественной коммуникации. Речевая тренировка в подобных ситуациях

подготавливает будущих специалистов к осуществлению коммуникации в естественных условиях.

Анализ научной литературы (Р.П. Мильруд, И.Л. Плужник, И.И. Халеева и др.), обобщение эффективного педагогического опыта, собственная педагогическая деятельность позволили сформулировать педагогические принципы развития коммуникативной компетенции будущих учителей, к числу которых мы относим: ***принципы партисипативности, лингвокультурности и междисциплинарности.***

***Принцип партисипативности.*** Педагогическому образованию присуща определенная специфика, которая заключается в особом значении субъект – субъектных отношений, что говорит о необходимости выдвигать на передний план цели, связанные с внутренними потребностями развития обучаемых (О.Ю.Афанасьева, И.В. Касьянова, А. Маслоу, М.В. Смирнова и др.).

Принцип партисипативности предполагает а) совместное принятие решений коммуникативных задач преподавателем и студентом; б) диалогическое взаимодействие преподавателя и студентов, основанное на паритетных началах; в) добровольность и заинтересованность всех участников образовательного процесса; г) консультации, поиски согласия между преподавателем и обучаемыми, достижение консенсуса при решении учебных задач.

Преподаватель, реализующий в своей образовательной практике принцип партисипативности, должен опираться на следующие постулаты:

- взаимодополнительность способностей студентов в учебной группе и общность основных ценностных установок обеспечивает полноценное использование их индивидуальных возможностей и особенностей при достижении общих целей;
- необходимо наличие осмысленной межличностной коммуникации между студентами в учебной группе; незаурядные цели должны формулироваться таким образом, чтобы энергия группы могла быть конструктивно направлена на их достижение;
- студентам необходимо активно участвовать в анализе учебно-познавательных задач, планировании совместных действий, оценке (самооценке) полученных результатов коммуникативного образования.

Вслед за О.Ю.Афанасьевой, Д. Гестом и др. полагаем, что принцип партисипативности должен обеспечить:

- идентификацию базовых ценностных ориентаций будущих специалистов, а также реализацию стоящих перед ними целей их коммуникативного образования;

- вариабельность функциональных задач, предполагающую отказ от традиционного управления учебной деятельностью студентов вуза и использование гибких педагогических технологий;
- адаптацию студентов вуза к инновациям, обеспечивающим гибкость их творческого мышления;
- высокую коммуникативную компетентность студентов, удовлетворенность учебой в высшей профессиональной школе.

**Принцип лингвокультурности.** Взаимодействие культур в мире с течением времени неуклонно расширяется. В связи с этим правомерным является введение лингвострановедческих и лингвокультурологических аспектов развития коммуникативной компетенции студентов вузов.

Лингвокультурология – гуманитарная дисциплина, изучающая воплощенную в живой национальный язык и проявляющуюся в языковых процессах материальную и духовную культуру. Она позволяет 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 языковых 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.

Исследования языка в плане его взаимодействия с культурой (В.С. Библер, Е.М. Верещагин, В.В. Воробьев, И.А. Зимняя, О.Ю. Искандарова, В.Г. Костомаров, Л.Я. Петровская, В.М. Шаклеин и др.) стали особенно актуальными в последнее время.

Актуализация принципа лингвокультурности обусловлена стремлением к осмыслению феномена культуры как специфической формы существования человека и общества в мире. Связь культуры с языком прослеживается в фактах реального воплощения культурной информации в речевой коммуникации между членами общества (Ф. де Соссюр, Ю.С. Степанов, С.Г. Тер-Минасова и др.). А, как известно, лингвокультурология предполагает ознакомление обучаемых с новой культурой через посредство языка и в процессе его изучения. Поскольку процесс коммуникации подразумевает наличие как минимум двух собеседников, представляющих разные культуры, то это означает, что

обучаемые должны владеть формами речевого этикета, передающего большое количество культурной информации, которая связана с общественным устройством и правилами общежития. Культурная информация передается особыми формами, в качестве которых выступают речевые стандарты ведения беседы (вступление, поддержание и окончание беседы), формы обращения, восклицания и т.д.

Лингвокультурология изучает поведение участников речевого общения. В связи с этим задача преподавателя высшей профессиональной школы – не просто передать студентам коммуникативные знания, 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.

Применяя данный принцип, возможно решать такие задачи, как развитие культуры восприятия современного многоязычного мира, комплексное билингвистическое и поликультурное развитие языковой личности обучаемых, формирование у них коммуникативной компетенции.

Развитие новой языковой парадигмы ставит перед преподавателями высшей школы множество вопросов, среди которых можно назвать требования к уровню коммуникативной компетенции обучаемых, 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 коммуникативного образования.

Принцип лингвокультурности 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).

**Принцип междисциплинарности.** В науке имеется значительное число психолого-педагогических исследований, посвященных междисциплинарным связям.

Различные аспекты реализации междисциплинарных связей в образовании представлены в исследованиях В.А. Далингер, М.А. Данилова,

И.Д. Зверева, В.Н. Келбакиани, В.Н. Федоровской и др., в которых обоснована объективная необходимость отражения взаимосвязей реального мира в

Сущностная сторона принципа междисциплинарности находит свое выражение в: а) проектировании научных знаний на учебный процесс с учетом междисциплинарных и преемственных связей; б) согласовании учебных программ, понятий, законов, теорий; в) осознании места учебного предмета в общей системе наук, системности научных знаний и построении системы обобщенных знаний с учетом связей между отдельными науками (учебными дисциплинами), теориями, научными картинами мира, позволяющими восстанавливать единство мира и формировать диалектическое концептуальное мышление; г) определении направленности развития научных знаний и обеспечении формирования современного стиля мышления с учетом дифференциации и интеграции наук; д) разрешении главного противоречия между целостным представлением о мире и частным его видением с позиций отдельных наук (учебных дисциплин); е) управлении мыслительными процессами, которые должны выходить за пределы формальных предметных знаний.

Нормативные функции принципа междисциплинарности включают следующие требования к содержанию коммуникативного образования: а) использование их для разработки междисциплинарной структуры учебных знаний и формирования представления о системности знаний; б) выделение сложных комплексных проблем современности, которые можно решать только в системе научных дисциплин; в) раскрытие через реализацию междисциплинарности тенденции развития науки (дифференциации, интеграции, гуманизации, социализации научных знаний); г) использование междисциплинарности, обуславливающей интегральность, целостность научных знаний и являющейся регулятивом развития учебного познания в качестве важнейшего показателя развития диалектического мышления.

Междисциплинарные связи по направлению показывают, во-первых, является ли источником междисциплинарной информации одна, две или несколько учебных дисциплин, и, во-вторых, используется ли междисциплинарная информация только при изучении базовой учебной дисциплины или же она также является источником информации и для других дисциплин. Как показало проведенное исследование, источником междисциплинарной информации при коммуникативном образовании студентов вузов являются несколько учебных дисциплин. Приобретенные студентами знания могут использоваться при изучении дисциплин общепрофессионального и специального циклов. Временной фактор показывает, с одной стороны, какие знания из других дисциплин уже усвоены студентами и какой материал предстоит изучить в будущем, и, с другой



стороны, как долго происходит взаимодействие дисциплин в процессе осуществления междисциплинарных связей.

Проведенная опытно-поисковая работа показала, что основными приемами реализации междисциплинарных связей при развитии коммуникативной компетенции студентов вузов являются напоминание ранее изученных фактов, понятий и идей, постановка вопросов, подготовка сообщений на основе источников, относящихся к другим дисциплинам и т.д. Прием установления связей самостоятельно или под руководством преподавателя оказывает развивающее воздействие, служит показателем развития памяти и уровня сформированности умения обобщать знания, логически мыслить, выстраивать систему коммуникативных знаний. Поэтому постановка как репродуктивных, так и проблемных вопросов и заданий, требующих припоминания и синтеза знаний или применения умений из разных дисциплин в новой ситуации, является важнейшим методическим приемом реализации главных целей междисциплинарных связей.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бенин, В. Л. Педагогическая культурология: Курс лекций: учеб. пособие. [Текст] / В. Л. Бенин. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2004. – 515 с.
2. Возгова, З. В. Формирование межкультурной компетенции учащихся в процессе работы над международными телекоммуникационными проектами [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Возгова Зинаида Владимировна. – Челябинск, 2003. – 22 с.
3. Гейхман, Л. К. Обучение общению во взаимодействии: интерактивный подход [Текст] / Л. К. Гейхман // Образование и наука. – 2002. – № 6 (18). – С. 135-146.
4. Жинкин, Н. И. Язык – речь – творчество: Исследования по семиотике, психолингвистике, поэтике [Текст] / Н. И. Жинкин. – М. : Лабиринт, 2008. – 364 с.
5. Жуков, Ю. М. Диагностика и развитие компетентности в общении [Текст] : практ. пособие / Ю. М. Жуков, Л. А. Петровская, П. В. Растянников. – Киров : ЭНИОМ, 1991. – 94 с.
6. Зимняя, И. А. Педагогическая психология [Текст] / И. А. Зимняя. – Ростов-н/Д. : Феникс, 1997. – 479 с.
7. Иванов, Д. А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий [Текст] / Д.А. Иванов, К.Г. Митрофанов, О.В. Соколова: Учебно-метод. пособие. – М.: АПК и ПРО, 2003. – 101 с.

8. 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.

9. Каган, М. С. Мир общения: проблема межсубъектных отношений [Текст] / М. С. Каган. – М. : Политиздат, 1988. – 315 с.

10. Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность [Текст] / Ю. Н. Караулов. – М. : УРСС, 2004. – 261 с.

11. Кидрон, А. А. Коммуникативные способности и их совершенствование [Текст] : дис. ... канд. психол. наук / Кидрон А. А. – М., 1981. – 199 с.

12. Комиссарова, Н. В. Формирование профессионально – коммуникативной компетентности будущих учителей [Текст] : дис. ...канд. пед. наук / Н. В. Комиссарова. – Челябинск, 2003. – 179 с.

13. Коряковцева, Н. Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих русский язык [Текст] : пособие для учителей / Н. Ф. Коряковцева. – М. : АРКТИ, 2002. – 176 с.

14. Крылова, Н. Б. Культурология образования [Текст] / Н. Б. Крылова. – М. : Народ. образование, 2000. – 272 с.

15. Кузнецова, Л.В. Когнитивные параметры коммуникации в социально значимой ситуации принятия решения [Текст] / Л.В. Кузнецова // Язык – когниция – социум: тезисы докладов междунар. науч. конф. (Минск, 12-13 ноября) --Минск: МГЛУ, 2013.-- С. 153-154.

16. Куницына, В. Н. Межличностное общение [Текст] / В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша. – СПб : Питер, 2001. – 544 с.

17. Леонтьев, А. А. Основы психолингвистики [Текст] / А. А. Леонтьев. – СПб. : Лань, 2003. – 285 с.

18. Липатова, Т. И. Педагогические условия формирования коммуникативной компетентности студентов технических вузов и специалистов при подготовке к профессиональному общению [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / Липатова Т. И. – Челябинск, 1992. – 164 с.

19. Мильруд, Р.П. Компетентность в изучении языка [Текст] / Р.П. Мильруд // Иностр.яз. в шк. – 2004. - № 7. – С. 30-36.

20. Никитина, Е. Ю. Теоретико-методологические подходы к проблеме подготовки будущего учителя в области управления дифференциацией образования [Текст] / Е. Ю. Никитина. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2000. – 109 с.

21. 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.

22. Никитина, Е. Ю. Теоретико-методологический инструментарий развития языковой компетентности студентов – будущих юристов [Текст] / Е.Ю. Никитина, М.В. Трегубенкова. // Проблемы образования в современной России и на постсоветском пространстве: сб. ст. 5-ой междунауч.-практ. конф. – Пенза: Пензенск. гос. тех. академия: Приволж. дом знаний, 2005. – С. 197-200.

23. Никитина, Е. Ю. Педагогическое управление профессиональным образованием студентов вузов: перспективные подходы [Текст] : монография / Е.Ю. Никитина, О.Ю. Афанасьева. – Москва: МАНПО, 2006. – 154 с.

24. Носова, Е.С. Место лингвокультурологической компетенции в системе обучения родному языку [Текст] / аспирант, научный руководитель - Т.В.Самосенкова // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И.Герцена. Аспирантские тетради. – СПб., 2008. - № 37(80). – С.453-456.

25. 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.

26. Пассов, Е. И. Основы коммуникативной методики обучения языковому общению [Текст] / Е. И. Пассов. – М. : Рус. яз., 2009. – 222 с.

27. Петровская, Л. А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг [Текст] / Л. А. Петровская. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1998. – 222 с.

28. Суринова, Е. А. Формирование литературных фоновых знаний как компонента языковой культуры в практическом курсе языка [Текст]: дис. канд. пед. наук / Суринова Е. А. – Орёл, 2001. – 228 с.

29. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация [Текст]: учеб. пособие / С. Г. Тер-Минасова. – М. : Слово, 2000. – 261 с.

30. Хуторский, А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования [Текст] / А. В. Хуторский // Шк. технологии. – 2003. – № 2. – С. 58-64.

Прохорова И.А.,  
Овсяницкая Л.Ю.

## **Применение эконометрического анализа данных состояния здоровья населения в работе педагога высшего учебного заведения**

*В настоящее время Интернет стал самым популярным и доступным источником информации. Публикации в сети не требуют материальных затрат и профессиональных знаний, позволяя каждому высказать свое мнение по любому вопросу, поэтому, несмотря на многие положительные моменты, представленная информация часто бывает недостоверна, хаотична и некорректна.*

*Главной задачей преподавателя высшей школы, независимо от направления и профиля подготовки, является подготовка студентов к будущей профессиональной деятельности. Авторами продемонстрирована технология научно обоснованного подхода к подтверждению или опровержению популярных высказываний, выдаваемых за аксиому, начиная с оценки внешних атрибутов источника информации и заканчивая глубоким эконометрическим исследованием. Предложенный подход позволяет студентам распознавать достоверную информацию, привить им 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, способных в будущем самостоятельно решать поставленные профессиональные задачи.*

В настоящее время Интернет стал самым популярным и доступным источником информации. Интернет-технологии находятся в постоянном развитии и пополняются новыми сервисами и информационными ресурсами, аудитория расширяется, стирая региональные, социальные и возрастные границы [22]. Публикации в сети не требуют материальных затрат и профессиональных знаний, позволяя каждому высказать свое мнение по любому вопросу, поэтому, несмотря на многие положительные моменты, представленная информация часто бывает недостоверна, хаотична и некорректна.

Интернет может как помогать в получении необходимой информации, так и способствовать распространению недостоверных данных через электронные

версии популярных журналов, дискуссии и форумы. В итоге пользователи сети получают почти неограниченный доступ к информации и возможность обмена мнениями.

Современный этап развития общества характеризуется лавинообразным накоплением информации и столь же быстрым ее устареванием. Практически снятые ограничения на объемы и стоимость хранения и передачи данных приводят к тому, что организации и предприятия сохраняют всю имеющуюся информацию. При этом ее большая часть представляет собой необработанные, неинформативные и избыточные данные.

Качество информации в Интернете варьируется от современных и научно обоснованных сообщений до неверных, устаревших и опасных сведений, поскольку значительная ее часть носит явный или скрытый рекламный характер, прямо или косвенно дезинформируя потребителя и преследуя коммерческие цели [14].

Сотрудники современных предприятий отмечают важность обеспечения качества информации, поступающей и циркулирующей в системах. В аналитическом обзоре [12, с. 2403] по моделям качества данных и информации показано, что 60 % опрошенных фирм (500 средних зарубежных компаний с годовым объемом продаж более 20 млн у.е.) испытывают проблемы с качеством данных. Известно, что одним из главных показателей качества информации является достоверность.

Главной задачей преподавателя высшей школы, независимо от направления и профиля подготовки, является подготовка студентов к будущей профессиональной деятельности. Поскольку любая работа специалиста в настоящее время связана с накоплением, обработкой и передачей информации в различных видах, необходимо научить студентов распознавать достоверную информацию и привить критический взгляд на результаты, получаемые на основе сетевых данных.

Как известно, самым убедительным для человека является личный опыт. Поэтому в рамках проведения занятий по эконометрике некоторое количество учебных часов мы отводим учебно-исследовательской деятельности студентов, цель которой заключается в научно обоснованном подтверждении или опровержении популярных высказываний в различных средствах массовой информации.

В качестве гипотезы мы выбрали часто встречаемые утверждения, служащие основой для последующих выводов и решений, о том, что плохая экология и большое потребление алкоголя отрицательно влияют на качество жизни населения, а государственные затраты на здравоохранение в виде процента от ВВП на душу населения, напротив, влияют положительно.

Прежде всего, необходимо найти первичные данные, воспользовавшись информацией, циркулирующей в открытой информационной системе. Первая задача исследования – рассмотреть информацию с точки зрения достоверности.

В качестве сайта, содержащего исходные значения, мы рекомендуем сайт «Центр гуманитарных технологий. Гуманитарные технологии и развитие человека. Информационно-аналитический портал» (<http://gtmarket.ru/>).

Информационно-аналитическое агентство «Центр гуманитарных технологий» представляет гуманитарное пространство в рамках одного ресурса: рынки гуманитарных технологий, интеллектуальные индустрии, общественное развитие, государственные, корпоративные и коммуникационные стратегии, управление, образование, институты и фабрики мысли. Приводятся аналитические обзоры, исследования, рейтинги, прогнозы. Сайт включает также новости, проекты и мероприятия, лекции, стенограммы и интервью для изучения и проектирования гуманитарного развития.

Статус научной информации определяется статусом научного издания, в котором она представлена. ISSN (International Serial Standard Number) – это международный номер сериальных изданий, к которым относят газеты, журналы, ежегодники, издания регулярно проводимых конгрессов, конференций, сериальные электронные издания и др.

Поскольку указанное выше электронное издание имеет в выходных данных международный индекс ISSN, это подтверждает факт его официальности [1, 19]. На сайте представлены таблицы с рейтингами стран мира по индексу экологической эффективности (рисунок 1) и по эффективности систем здравоохранения в 2014 году (рисунок 2).

Индекс экологической эффективности – это глобальное исследование и сопровождающий его рейтинг стран мира по показателю нагрузки на окружающую природную среду и рационального использования природных ресурсов. Рассчитывается по методике Центра экологической политики и права при Йельском университете совместно с группой независимых международных экспертов, использующими в своей работе аналитические разработки и статистические данные национальных институтов и международных организаций.

Также существуют индексы экологической эффективности крупных городов мира [7].

Эта страница содержит актуальный (периодически обновляемый) список стран и территорий мира, упорядоченных по Индексу экологической эффективности. В 2014 году исследование охватывает 178 стран.

<b>РЕЙТИНГ СТРАН МИРА ПО ИНДЕКСУ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ</b>		
Yale Center for Environmental Law and Policy, The 2014 Environmental Performance Index.		
РЕЙТИНГ	СТРАНА	ИНДЕКС
1	Швейцария	87.67
2	Люксембург	83.29
3	Австралия	82.40
4	Сингапур	81.78
5	Чехия	81.47

Рисунок 1. Рейтинг стран мира по Индексу экологической эффективности

*Пояснения к таблице.* Три показателя, которые определяют эффективность системы здравоохранения указаны в таблице под своими номерами, соответственно — от № 1 до № 3:

1. Средняя ожидаемая продолжительность жизни при рождении (лет).
2. Государственные затраты на здравоохранение в виде процента от ВВП на душу населения.
3. Стоимость медицинских услуг в пересчете на душу населения (в долларах США).

<b>РЕЙТИНГ СТРАН МИРА ПО ЭФФЕКТИВНОСТИ СИСТЕМ ЗДРАВООХРАНЕНИЯ В 2014 ГОДУ</b>						
The Most Efficient Health Care 2014						
РЕЙТИНГ 2014	РЕЙТИНГ 2013	СТРАНА	ОЦЕНКА	№ 1	№ 2	№ 3
1	2	Сингапур	78.6	82.1	4.5	2,426
2	1	Гонконг	77.5	83.5	5.3	1,944
3	6	Италия	76.3	82.9	9.0	3,032
4	3	Япония	68.1	83.1	10.2	4,752
5	8	Южная Корея	67.4	81.4	7.0	1,703
6	7	Австралия	65.9	82.1	9.1	6,140
7	4	Израиль	65.4	81.7	7.0	2,289
8	19	Франция	64.6	82.6	11.8	4,690
9	12	Объединённые Арабские Эмираты	64.1	77.0	3.2	1,343

Рисунок 2. Рейтинг стран мира по эффективности систем здравоохранения в 2014 году

Следующая задача заключается в импортировании приведенных данных в редактор MS Excel и объединение данных в одну таблицу (рисунок 3).

	A	B	C	D
3	№ п/п	Страна	Индекс экологической эффективности	Средняя ожидаемая продолжительность жизни при рождении (лет).
4	1	Австралия	82,4	82,1
5	2	Австрия	78,32	80,9
6	3	Азербайджан	55,47	70,6
7	4	Алжир	50,08	70,9
8	5	Аргентина	49,55	76
9	6	Беларусь	67,69	72,1
10	7	Бельгия	66,61	80,4
11	8	Болгария	64,01	74,3
12	9	Бразилия	52,97	73,6
13	10	Великобритания	77,35	81,5
14	11	Венгрия	70,28	75,1
15	12	Венесуэла	57,8	74,5
16	13	Германия	80,47	80,9
17	14	Гонконг	48,87	83,5
18	15	Греция	73,28	80,6
19	16	Дания	76,92	80,1
20	17	Доминикана	53,24	73,2
21	18	Израиль	65,78	81,7
22	19	Иран	51,08	73,8

Рисунок 3. Таблица с исходными данными

Далее строим точечную диаграмму зависимости ожидаемой продолжительности жизни при рождении от индекса экологической эффективности в различных странах мира (рисунок 4).



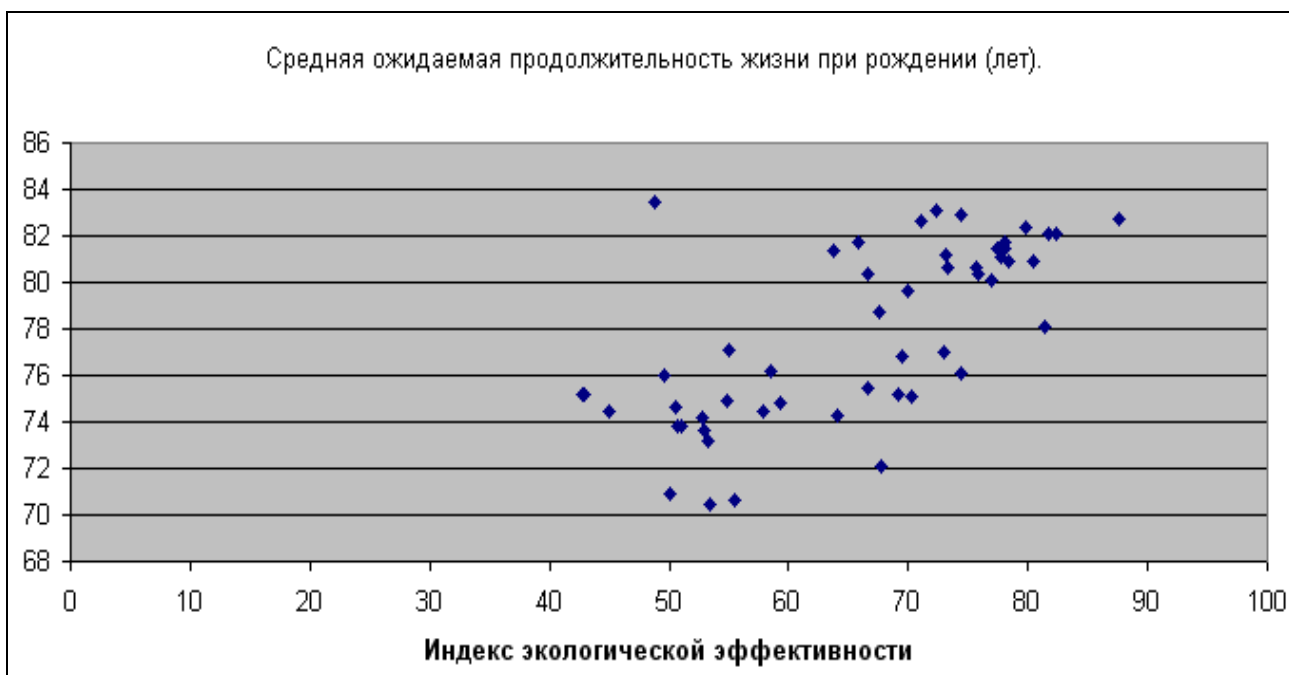


Рисунок 4. Поле корреляции

По полю корреляции мы предлагаем студентам предположить наличие или отсутствие корреляции. Данный результат влияет на дальнейший алгоритм действий. Например, в приведенном выше примере корреляционная связь между признаками видна, поэтому возможно построения линейной регрессионной модели [18].

Воспользовавшись инструментом РЕГРЕССИЯ из пакета анализа MS Excel, получим следующие результаты (рисунок 5).

На основе представленных выше результатов построим уравнение, выражающее зависимость ожидаемой продолжительности жизни при рождении от индекса экологической эффективности в различных странах мира:

$$\hat{y} = 63,6 + 0,22x \tag{1}$$

Из формулы 1 следует, что при увеличении индекса экологической эффективности на единицу ожидаемая продолжительность жизни при рождении в среднем возрастет на 0, 22 года (2,64 месяца).

ВЫВОД ИТОГОВ					
<i>Регрессионная статистика</i>					
Множеств	0,688786				
R-квадрат	0,474426				
Нормиров	0,4637				
Стандартн	2,773548				
Наблюден	51				
Дисперсионный анализ				4,038392	
	<i>df</i>	<i>SS</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>значимость F</i>
Регрессия	1	340,2525	340,2525	44,23134	2,31E-08
Остаток	49	376,9357	7,692566		
Итого	50	717,1882			
<i>Коэффициент стандартная статистика P-Значение нижние 95% верхние 95% нижние 95,0% верхние 95,0%</i>					
Y-пересеч	63,5939	2,170192	29,30336	1,02E-32	59,23274 67,95507 59,23274 67,95507
Индекс эк	0,216232	0,032513	6,650665	2,31E-08	0,150895 0,281569 0,150895 0,281569
			2,009575		

Рисунок 5. Результаты использования инструмента РЕГРЕССИЯ

Далее необходимо оценить статистическую значимости коэффициентов регрессии методом t-статистики Стьюдента [16]:  $t_a = 29,3$ ,  $t_b = 6,65$ .

Табличное (критическое) значение t-критерия  $t_{кр}$  для числа степеней свободы  $df=n-2=49$  и  $\alpha=0,05$  составляет  $t_{кр} = 2,009$ . Для его расчета мы использовали статистическую функцию =СТЮДРАСПОБР(0,05;49) ( $\alpha=0,05$ ;  $m=1$ ;  $n-m-1=49$ ).

Получив данные результаты, мы видим, что  $t_a = 29,3$  и  $t_b = 6,65$  попадают в критический интервал  $(-\infty; -2,009) \cup (2,009; +\infty)$ . Поэтому коэффициенты регрессии  $a$  и  $b$  является значимыми.

Следующий этап анализа – изучение тесноты связи с помощью линейного коэффициента парной корреляции  $r_{xy} = 0,69$ , который, на основе шкалы Чеддока, характеризует в данном случае тесноту связи как заметную [11].

Значение коэффициента детерминации  $R^2=0,47$  показывает, что вариация результата на 47% объясняется вариацией фактора  $x$ . Значит, необъясненная ошибка составляет 53%.

Рассчитанный уровень значимости  $\alpha_p = 2,31E-08 < 0,05$  подтверждает значимость  $R^2$ .

Второй возможный подход к проверке значимости  $R^2$  основан на проверке попадания  $F_{факт}$  критическую область  $(F_{0,05;1;5}, +\infty)$ . Для рассматриваемого примера  $F_{\alpha;1;5;1-2} = 4,04$ , который рассчитывался по формуле  $=FPACPOBP(0,05;1;49)$ .

Так как  $F_{факт} = 44,23$  попадает в критический интервал  $(4,04; +\infty)$ , то гипотеза  $H_0: R^2=0$  о случайной природе оцениваемых характеристик отклоняется и признается их статистическая значимость и надежность [2].

Для данной парной линейной регрессии средняя ошибка аппроксимации [15]:  $\bar{A}_{лин} = 3\%$ . В среднем расчетные значения отклоняются от фактических на 3%. Качество построенной модели оценивается как хорошее, т.к.  $\bar{A}$  не превышает 8 – 10%.

Следующими действиями, которые необходимы для исследования, должна быть проверка выполнения предпосылок метода наименьших квадратов [4]. Проверка наличия или отсутствия систематической ошибки (выполнения предпосылок метода наименьших квадратов (МНК)) осуществляется на основе анализа ряда остатков.

1. Проверка свойства случайности ряда остатков. Для проверки свойства случайности ряда остатков можно использовать критерий поворотных точек (пиков).

Число поворотных точек ( $p$ ) равно 39 (рисунок 6). Критерием случайности с 5%-ным уровнем значимости, т. е. с доверительной вероятностью 95%, является выполнение неравенства ( $n$  – число наблюдений):

$$p > \left[ \frac{2}{3}(n-2) - 1,96 \sqrt{\frac{16n-29}{90}} \right].$$

	F	G	H	I	
71		32	78,62851908	-1,828519083	24
72		33	79,98429422	0,41570578	25
73		34	75,15150725	-4,651507246	26
74		35	74,51794725	0,082052746	27
75		36	78,00793301	-2,507933015	
76		37	78,54202625	-3,342026251	28
77		38	81,27736206	0,822637945	29
78		39	79,69238091	-3,592380913	30
79		40	78,1938926	0,506107397	31
80		41	75,01744336	-0,817443357	32
81		42	75,46720608	-0,567206082	
82		43	79,96699565	0,633004346	
83		44	78,95719184	3,642808157	33
84		45	81,21033011	-3,11033011	34
85		46	78,71501191	0,884988086	35
86		47	82,550969	0,149030998	
87		48	80,47946568	1,220534318	36
88		49	76,25212853	-0,05212853	37
89		50	77,38734695	4,012653053	38
90		51	79,23829355	3,861706453	39
91		Число поворотных точек $p$		39,00	
92		$\left[ \frac{2}{3}(n-2) - 1,96 \sqrt{\frac{16n-29}{90}} \right]$		26	
93	Проверка неравенства	$p > \left[ \frac{2}{3}(n-2) - 1,96 \sqrt{\frac{16n-29}{90}} \right]$		39 > 26	
94					

Рисунок 6. Проверка свойства случайности ряда остатков

Неравенство выполняется ( $39 > 26$ ), следовательно, модель может быть признана адекватной по критерию случайности.

- Проверка равенства математического ожидания остаточной последовательности нулю.

Для проверки равенства математического ожидания остаточной последовательности нулю вычисляется среднее значение ряда остатков:

$$\bar{\varepsilon} = \sum (\varepsilon_i) / n.$$

Если  $\bar{\varepsilon} \approx 0$ , то считается, что модель не содержит постоянной систематической ошибки и адекватна по критерию нулевого среднего.

Если  $\bar{\varepsilon} \neq 0$ , то проверяется нулевая гипотеза о равенстве нулю математического ожидания. Для этого вычисляют t-критерий Стьюдента по формуле [9]:

$$t = \frac{|\bar{\varepsilon}| - 0}{S_{\varepsilon}} \sqrt{n},$$

где  $S_{\varepsilon}$  – стандартное отклонение остатков модели (стандартная ошибка).

Значение t-критерия сравнивают с табличным  $t_{\alpha, \gamma}$ . Если выполняется неравенство  $t > t_{\alpha, \gamma}$ , то модель неадекватна по данному критерию.

Среднее значение ряда остатков (рисунок 7) равно нулю ( $\bar{\varepsilon} = \sum(\varepsilon_i)/n = 0$ ), следовательно, модель не содержит постоянной систематической ошибки и адекватна по критерию нулевого среднего.

195		f_x =CPЗНАЧ(140:190)	
F	G	H	I
85	46	78,71501191	0,884988086
86	47	82,550969	0,149030998
87	48	80,47946568	1,220534318
88	49	76,25212853	-0,05212853
89	50	77,38734695	4,012653053
90	51	79,23829355	3,861706453
91	Число поворотных точек p		39,00
92	$\left[ \frac{2}{3}(n-2) - 1,96 \sqrt{\frac{16n-29}{90}} \right]$		26
93	Проверка неравенства	$p > \left[ \frac{2}{3}(n-2) - 1,96 \sqrt{\frac{16n-29}{90}} \right]$	39 > 26
94			
95	Среднее значение ряда остатков		0,00

Рисунок 7. Вычисление среднего значения ряда остатков

### 3. Проверка свойства гомоскедастичности [10].

Дисперсия уровней ряда остатков должна быть одинаковой для всех значений  $x_i$  (свойство гомоскедастичности). Если это условие не соблюдается, то имеет место гетероскедастичность.

Для проверки наиболее общего предположения о зависимости дисперсии ошибок от  $x_i$  воспользуйтесь тестом ранговой корреляции Спирмена. Найдем

абсолютные величины остатков  $|e_i|$ . Проранжируем значения  $x_i$  и  $|e_i|$ . Далее определим коэффициент ранговой корреляции Спирмена [17]:

$$\rho_{x,e} = 1 - \frac{\sum_{i=1}^n d_i^2}{n^3 - n}$$

( $d_i = d_{x_i} - d_{|e_i|}$  – разность между рангами) и статистику критерия:

$$|t_r| = \frac{|\rho_{x,e}| \sqrt{n-2}}{\sqrt{1-\rho_{x,e}^2}}$$

Статистика критерия  $|t_r|$  при условии справедливости гипотезы  $H_0$  имеет распределение Стюдента с  $k=n-2$  степенями свободы. Зададим уровень значимости  $\alpha$  и найдем критическую точку  $t_{кр} = t_{кр}(\alpha; k=n-2)$  (рисунок 8).

ВЫВОД ОСТАТКА			3. Тест ранговой корреляции Спирмена					
Наблюдение	Предсказанное Средняя ожидаемая продолжительн ость жизни при рождении (лет).	Остатки	$ e_i $	Ранг $e_i$	Ранг $x_i$	$d_i$	$d_i^2$	
1	72,83133703	2,368662965	2,368662965	34	1	-33	1089	
2	72,89188202	2,308117983	2,308117983	32	2	-30	900	
3	73,33515778	1,16484222	1,16484222	20	3	-17	289	
4	74,16116432	9,338835677	9,338835677	51	4	-47	2209	
5	74,30820214	1,691797863	1,691797863	28	5	-23	529	
6	74,42280514	-3,522805139	3,522805139	41	6	-35	1225	
7	74,51794725	0,082052746	0,082052746	2	7	5	25	
8	74,57200527	-0,772005274	0,772005274	13	8	-5	25	
9	74,63903722	-0,839037218	0,839037218	16	9	-7	49	
10	75,01744336	-0,817443357	0,817443357	14	10	-4	16	
11	75,04771585	-1,447715848	1,447715848	23	11	-12	144	
12	75,10609851	-1,90609851	1,90609851	31	12	-19	361	
46	80,84706022	1,552939783	1,552939783	24	46	22	484	
47	80,99409803	-0,094098031	0,094098031	3	47	44	1936	
48	81,21033011	-3,11033011	3,11033011	37	48	11	121	
49	81,27736206	0,822637945	0,822637945	15	49	34	1156	
50	81,41142594	0,688574056	0,688574056	11	50	39	1521	
51	82,550969	0,149030998	0,149030998	5	51	46	2116	
							27994	
Коэффициент ранговой корреляции Спирмена						<b>-0,266696833</b>		
Статистика критерия					<b>tr=</b>	<b>-1,93703637</b>		
Критическая точка					<b>tкр=</b>	<b>2,009575199</b>		
<b> tr  &lt; tкр</b>			<b>1,9370364</b>	<b>&lt;</b>	<b>2,009575199</b>			

Рисунок 8. Определение коэффициента ранговой корреляции Спирмена

Если  $|t_r| < t_{кр}$ , то принимается основная гипотеза  $H_0$  об отсутствии гетероскедастичности. В нашем случае хотя  $|t_r|=1,94$  и  $t_{кр}=2$  различаются незначительно, но условие о наличии гомоскедастичности выполняется.

Для оценки гетероскедастичности при малом объеме выборки можно использовать метод Гольдфельда-Квандта.

Отсортируем исходные данные в порядке возрастания индекса экологической эффективности в различных странах мира. Совокупность наблюдений разделим на две группы: первая группа – наблюдения с 1 по 20; вторая – с 32 по 51. Число наблюдений в каждой группе  $n_1 = 20$ .

Для каждой группы с помощью инструмента РЕГРЕССИЯ определим параметры уравнений регрессий и остаточные суммы квадратов (рисунок 9, табл. 1).

№ п/п	Страна	Индекс экологической эффективности	Средняя ожидаемая продолжительность жизни при рождении (лет).
97	25 Пивия	42,72	75,2
98	23 Китай	43	75,2
99	31 Перу	45,05	74,5
100	14 Гонконг	48,87	83,5
101	5 Аргентина	49,55	76
102	4 Алжир	50,08	70,9
103	35 Румыния	50,52	74,6
104	24 Колумбия	50,77	73,8
105	19 Иран	51,08	73,8
106	41 Таиланд	52,83	74,2
107	9 Бразилия	52,97	73,6
108	17 Доминикана	53,24	73,2
109	34 Россия	53,45	70,5
110	42 Турция	54,91	74,9
111	27 Мексика	55,03	77,1
112	3 Азербайджан	55,47	70,6
113	12 Венесуэла	57,8	74,5
114	49 Эквадор	58,54	76,2
115	26 Малайзия	59,31	74,8
116	50 Южная Корея	63,79	81,4

df	SS	MS	F	Значимость F
Регрессия	1	3,185948668	3,185948668	0,313901
Остаток	18	182,6915513	10,14953063	
Итого	19	185,8775		

Коэффициенты	стандартная ошибка	t-статистика	P-Значение	Нижние 95%	верхние 95%	
Y-пересеч	70,89349532	7,230838775	9,804325269	1,21E-08	55,70206679	86,08492386
Переменн	0,076865234	0,137193504	0,560268761	0,582203	-0,211367621	0,157637153

df	SS	MS	F	Значимость F
Регрессия	1	5,369241908	5,369241908	1,599026
Остаток	18	60,44075809	3,357819894	
Итого	19	65,81		

Коэффициенты	стандартная ошибка	t-статистика	P-Значение	Нижние 95%	верхние 95%	
Y-пересеч	70,23070495	8,407836026	8,353006021	1,32E-07	52,56649696	87,90091294
Переменн	0,136841295	0,10821548	1,264526068	0,22217	-0,090510991	0,253233007

Рисунок 9. Определение параметров уравнений регрессий и остаточных сумм квадратов

Таблица 1

Расчетные значения

Группа	Уравнение регрессии	Остаток
1	$\hat{y}_x = 70,89 + 0,076x_i$	$S_1 = \sum_{i=1}^{n_1} \varepsilon_i^2 = 182,69$
2	$\hat{y}_x = 70,23 + 0,136x_i$	$S_2 = \sum_{i=n_1+1}^n \varepsilon_i^2 = 60,44$

Вычисляем расчетный критерий:

$$F_{расч} = S_1 : S_2 = 182,69 : 60,44 = 3,022.$$

Табличное значение F-критерия [3] с  $\gamma_1 = n_1 - m = 20 - 2 = 18$  и  $\gamma_2 = (n_1 - m) = 18$  при доверительной вероятности 0,95 ( $\alpha=0,05$ ) равно 2,217 (для расчета использовали статистическую функцию FПАСПОБР( $\alpha;\gamma_1;\gamma_2$ )) [13].

Величина  $F_{расч}$  незначительно превышает табличное значение F-критерия. Необходимо либо дальнейший анализ с использованием других тестов на гетероскедастичность (метод Глейзера и т.д.) [5], либо проверка выборки на однородность.

4. Проверка независимости последовательности остатков (отсутствие автокорреляции) проводится с помощью d-критерия Дарбина-Уотсона:

$$d = \frac{\sum_{i=2}^n (\varepsilon_i - \varepsilon_{i-1})^2}{\sum_{i=1}^n \varepsilon_i^2}$$

Расчетное значение критерия сравнивается с нижним  $d_L$  и верхним  $d_U$  критическими значениями статистики Дарбина-Уотсона.

Вычислим:

$$\sum_{i=2}^n (\varepsilon_i - \varepsilon_{i-1})^2 = 777,68 \text{ и}$$

$$\sum_{i=1}^n \varepsilon_i^2 = 376,93.$$

Рассчитаем значение d-критерия (рисунок 9).



	G	H	I	J	K	L	M
	Наблюдение	Предсказанное Средняя ожидаемая продолжительность жизни при рождении (лет).	Остатки		$(\varepsilon_i - \varepsilon_{i-1})$	$(\varepsilon_i - \varepsilon_{i-1})^2$	$\varepsilon_i^2$
154	1	81,41	0,69				0,474134
155	2	80,53	0,37	0,69	0,32	0,10	0,137493
156	3	75,59	-4,99	0,37	5,36	28,72	24,8831
157	4	74,42	-3,52	-4,99	-1,47	2,15	12,41016
158	5	74,31	1,69	-3,52	-5,21	27,19	2,86218
159	6	78,23	-6,13	1,69	7,82	61,19	37,58489
160	7	78,00	2,40	-6,13	-8,53	72,82	5,773826
161	8	77,43	-3,13	2,40	5,54	30,67	9,827711
191	38	81,28	0,82	-3,34	-4,16	17,34	0,676733
192	39	79,69	-3,59	0,82	4,42	19,49	12,9052
193	40	78,19	0,51	-3,59	-4,10	16,80	0,256145
194	41	75,02	-0,82	0,51	1,32	1,75	0,668214
195	42	75,47	-0,57	-0,82	-0,25	0,06	0,321723
196	43	79,97	0,63	-0,57	-1,20	1,44	0,400695
197	44	78,96	3,64	0,63	-3,01	9,06	13,27005
198	45	81,21	-3,11	3,64	6,75	45,60	9,674153
199	46	78,72	0,88	-3,11	-4,00	15,96	0,783204
200	47	82,55	0,15	0,88	0,74	0,54	0,02221
201	48	80,48	1,22	0,15	-1,07	1,15	1,489704
202	49	76,25	-0,05	1,22	1,27	1,62	0,002717
203	50	77,39	4,01	-0,05	-4,06	16,52	16,10138
204	51	79,24	3,86	4,01	0,15	0,02	14,91278
205						777,68	376,9357
206							
207						d= 2,063168538	

Рисунок 9. Расчет d-критерия Дарбина-Уотсона

Расчетное значение критерия

$$d = \frac{\sum_{i=2}^n (\varepsilon_i - \varepsilon_{i-1})^2}{\sum_{i=1}^n \varepsilon_i^2} = \frac{777,68}{376,93} = 2,06$$

сравнивается с нижним dL и верхним dU критическими значениями статистики Дарбина-Уотсона. При n = 50 и уровне значимости  $\alpha=0,05$  dL=1,503, dU=1,585.

Поскольку  $2 < d < 4-dU$ , то гипотеза о независимости остатков принимается и модель признается адекватной по данному критерию (отсутствует автокорреляция) [8].

5. Проверка соответствия распределения остаточной последовательности нормальному закону распределения с помощью R/S-критерия, который определяется по формуле:

$$R/S = (\varepsilon_{\max} - \varepsilon_{\min}) / S_{\varepsilon},$$

где  $S_{\varepsilon}$  – стандартное отклонение остатков модели (стандартная ошибка) [21].

Расчетное значение R/S-критерия сравнивается с табличными значениями (нижней и верхней границами данного отношения), и если значение не попадает в интервал между критическими границами, то с заданным уровнем значимости гипотеза о нормальности распределения отвергается; в противном случае гипотеза принимается.

Рассчитаем  $\varepsilon_{max}$  и  $\varepsilon_{min}$ :

$$\varepsilon_{max} = 9,34; \varepsilon_{min} = -6,13$$

Стандартное отклонение остатков модели (стандартная ошибка) определена с помощью инструмента анализа Регрессия  $S\varepsilon=2,7735$  (рисунок 9):

$$R/S = (\varepsilon_{max} - \varepsilon_{min}) / S_{\varepsilon} = (9,34 + 6,13) / 2,7735 = 5,5775.$$

Нижняя и верхняя границы отношения при уровне значимости  $\alpha=0,05$  равны соответственно 3,83 и 5,14 (для числа наблюдений 50).

Расчетное значение отношения не попадает в интервал между критическими границами ( $3,83 < 5,5775 > 5,14$ ), следовательно, с заданным уровнем значимости гипотеза о нормальности распределения не принимается [20].

Таким образом, в данной модели нарушаются предпосылки метода наименьших квадратов о гомоскедастичности и нормальном распределении остатков.

Проанализируем исходную выборку. Данные по Гонконгу (ожидаемая продолжительность жизни 83,5 года при индексе экологической эффективности 48,87) можно считать выбросом. Необходимо проанализировать причины таких необычно высоких показателей [6].

Исключим эти данные из исходной выборки и вновь проведем регрессионный анализ (рисунок 10).

	F	G	H	I	J	K	L
9							
10		ВЫВОД ИТОГОВ					
11							
12		<i>Регрессионная статистика</i>					
13		Множеств	0,764412				
14		R-квадрат	0,584326				
15		Нормиров	0,575666				
16		Стандартн	2,43376				
17		Наблюден	50				
18							
19		<i>Дисперсионный анализ</i>					
20			<i>df</i>	<i>SS</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>значимость F</i>
21		Регрессия	1	399,6671	399,6671	67,47502	1,05E-10
22		Остаток	48	284,3129	5,923186		
23		Итого	49	683,98			
24							
25		<i>Коэффициент стандартная ошибка статистика t-Значение (двухстороннее) 95%</i>					
26		Y-пересеч	61,89567	1,952144	31,7065	7,54E-34	57,97062 6
27		Переменн	0,23913	0,029111	8,214318	1,05E-10	0,180598 0

Рисунок 10. Результаты использования инструмента РЕГРЕССИЯ (без показателей Гонконга)

По полученным результатам делаем выводы:

- коэффициенты линейного уравнения регрессии изменились незначительно (было  $\hat{y} = 63,6 + 0,22x$ , стало  $\hat{y} = 61,89 + 0,23x$  (рисунок 9));
- t-статистики Стьюдента увеличились с  $t_a = 29,3$ ,  $t_b = 6,65$  (рисунок 10) до  $t_a = 31,7$ ,  $t_b = 8,21$ ;
- линейный коэффициент парной корреляции увеличился (с  $r_{xy} = 0,69$  до 0,76);
- значение коэффициента детерминации также увеличилось с  $R^2 = 0,47$  до 0,58 (вариация результата на 58% объясняется вариацией фактора x. Это означает, что необъясненная ошибка составляет менее 42%);

проверка предпосылок метода наименьших квадратов выявляет случайный характер остатков (по критерию поворотных точек  $40 > 26$ ); нулевую среднюю величину остатков; гомоскедастичность (в соответствии тестом ранговой корреляции Спирмена для  $|t_r| = 1,56$  и  $t_{кр} = 2$  условие о наличии гомоскедастичности выполняется); отсутствие автокорреляции остатков (по d-критерию Дарбина-Уотсона  $1,585 < d = 1,93 < 2$ ); остатки подчиняются нормальному распределению (расчетное значение отношения

$R/S = (\varepsilon_{\max} - \varepsilon_{\min}) / S_{\varepsilon} = (4,25 - (-5,98)) / 2,43 = 4,2$  попадает в интервал между критическими границами ( $3,83 < 4,2 < 5,14$ ).

Анализируем модель далее. Поскольку вариация результата только на 58% объясняется вариацией индекса экологической эффективности, рассмотрим влияние и других факторов (например, государственные затраты на здравоохранение в виде процента от ВВП на душу населения, стоимость медицинских услуг в пересчете на душу населения (в долларах США), потребление алкоголя (л.)) (рисунок 11).

	C	D	E	F	G	H	I
1							
2							
3	Страна	Оценка	Средняя ожидаемая продолжительность жизни при рождении (лет).	Государственные затраты на здравоохранение в виде процента от ВВП на душу населения.	Стоимость медицинских услуг в пересчете на душу населения (в долларах США).	Потребление алкоголя, л	Индекс экологической эффективности
4	Австралия	65,9	82,1	9,1	6,14	10,02	82,4
5	Австрия	45,6	80,9	11,6	5,407	13,24	78,32
6	Азербайджан	27,3	70,6	5,4	398	10,6	55,47
7	Алжир	31,4	70,9	5,2	279	0,96	50,08
8	Аргентина	46,1	76	6,8	995	10	49,55
9	Беларусь	37,3	72,1	5	339	15,13	67,69
10	Бельгия	40,2	80,4	10,9	4,711	10,77	66,61
11	Болгария	33,7	74,3	7,3	516	12,44	64,01
12	Бразилия	23,9	73,6	9,3	1,056	9,16	52,97
13	Великобритания	63,1	81,5	9,4	3,647	13,37	77,35
14	Венгрия	42,6	75,1	7,9	987	16,27	70,28
15	Венесуэла	42,3	74,5	4,7	593	8,23	57,8
16	Германия	51,6	80,9	11	4,683	12,81	80,47
17	Греция	49,9	80,6	9,1	2,044	10,75	73,28
18	Дания	45,7	80,1	11,2	6,304	13,37	76,92
19	Доминикана	35	73,2	5,4	310	6,41	53,24
20	Израиль	65,4	81,7	7	2,289	2,89	65,78
21	Иран	32,5	73,8	7,5	490	1,02	51,08
22	Испания	58,1	82,4	9,9	2,808	11,62	79,79
23	Италия	76,3	82,9	9	3,032	10,68	74,36
24	Канада	52,9	81,2	11	5,741	9,77	73,14
25	Китай	49,5	75,2	5,3	322	5,91	43

Рисунок 11. Таблица с исходными данными

Для вычисления коэффициентов множественной регрессии воспользуемся инструментом MS Office Excel РЕГРЕССИЯ. Результаты расчета приведены на рисунке 12.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I
64	ВЫВОД ИТОГОВ								
65									
66	<i>Регрессионная статистика</i>								
67	Множественный R	0,838752							
68	R-квадрат	0,703505		70%					
69	Нормированный R-квадрат	0,67715							
70	Стандартная ошибка	2,122875							
71	Наблюдения	50							
72									
73	Дисперсионный анализ			Табл=	2,578739				
74		df	SS	MS	F	значимость F			
75	Регрессия	4	481,1831	120,2957769	26,69326	2,221E-11			
76	Остаток	45	202,7969	4,50659761					
77	Итого	49	683,98						
78									
79		Коэффициент	Стандартная ошибка	t-статистика	P-Значение	Нижние 95%	верхние 95%	Нижние 95,0%	верхние 95,0%
80	Y-пересечение	66,21031	2,334698	28,35926149	2,39E-30	61,507989	70,91264	61,50799	70,91264
81	Государственные затраты на здравоохранение в % от ВВП на душу населения	0,312934	0,141489	2,211717116	0,032107	0,0279602	0,597907	0,02796	0,597907
82	Стоимость медицинских услуг в % от ВВП на душу населения	-0,00327	0,001282	-2,546979331	0,014355	-0,0058473	-0,00068	-0,00585	-0,00068
83	Потребление алкоголя, л	-0,11512	0,076781	-1,499366619	0,140762	-0,2697664	0,039522	-0,26977	0,039522
84	Индекс экологической эффективности	0,165259	0,035116	4,706046168	2,43E-05	0,0945311	0,235987	0,094531	0,235987
85			Табл=	2,014103359					

Рисунок 12. Результаты расчета с использованием подпрограммы РЕГРЕССИЯ

Уравнение линейной множественной регрессии имеет вид:

$$\hat{Y} = 66,2103 + 0,3129X_1 - 0,00327X_2 - 0,1151X_3 + 0,1653X_4.$$

Из уравнения мы видим, что коэффициенты при переменных  $X_1$  и  $X_4$  положительны, т.е. государственные затраты на здравоохранение в виде процента от ВВП на душу населения и индекс экологической эффективности увеличивают среднюю ожидаемую продолжительность жизни при рождении.

Из регрессионного анализа делаем выводы:

- индекс множественной корреляции, который оценивает тесноту совместного влияния факторов на результат, равен 0,84.
- Связь высокая; коэффициент детерминации, показывающий долю вариации результативного признака, находящегося под воздействием факторных признаков, равен 0,7. Т.е. 70% вариации признака  $Y$  обусловлена влиянием на него факторов, включенных в модель;
- скорректированный индекс множественной детерминации, содержащий поправку на число степеней свободы, равен 0,677
- уравнение регрессии в целом значимо, т.к. расчетное значение F-критерия Фишера (26,69) на уровне значимости  $\alpha = 0,05$  превышает табличное (2,6);
- в соответствии с критерием Стьюдента, с доверительным уровнем 95%, статистически значимыми являются параметры  $b_0, b_1, b_2, b_4$ .

Отсюда получаем интересный вывод – в данной модели (множественная линейная регрессия) и для данных исходных данных потребление алкоголя не оказывает существенного влияния на среднюю ожидаемую продолжительность жизни при рождении!

Возможно связь между потреблением алкоголя (л.) и средней ожидаемой продолжительностью жизни при рождении (лет) нелинейная? Но построение, например, экспоненциальной зависимости (рисунок 13) или равносторонней гиперболы дает коэффициент детерминации порядка 0,04, что по шкале Чеддока говорит о слабой связи (индекс корреляции равен 0,2), причем при увеличении потребления алкоголя средняя ожидаемая продолжительность жизни при рождении незначительно, но растет, что достаточно странно.

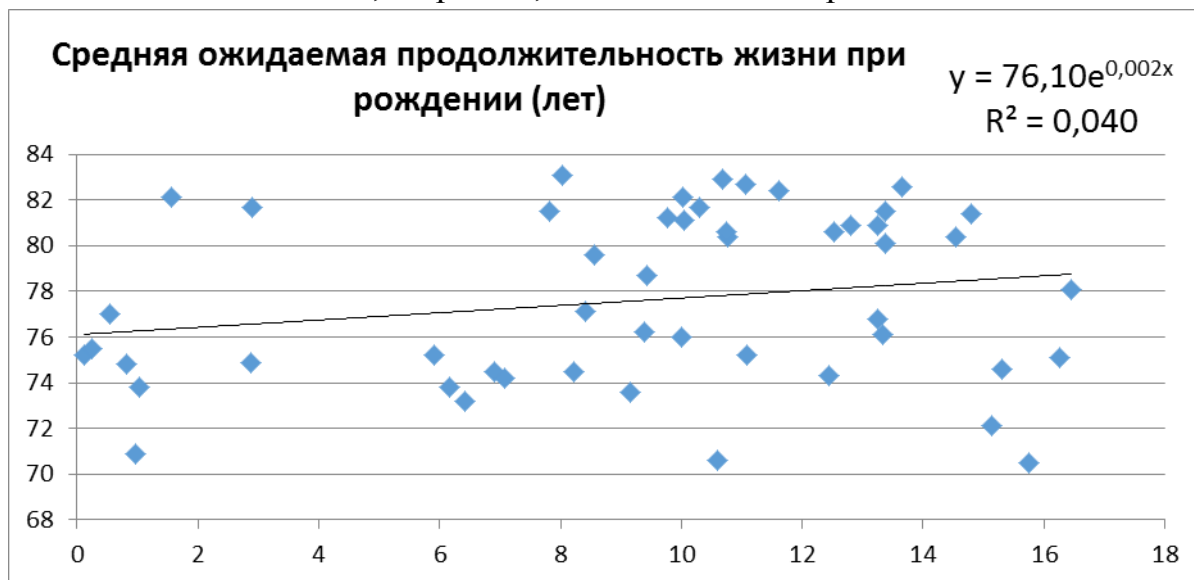


Рисунок 13. Экспоненциальная зависимость

Далее мы построили уравнение регрессии в стандартизованном виде (рис. 14):  $\hat{t}_y = 0,239t_{x1} - 0,272t_{x2} - 0,144t_{x3} - 0,528t_{x4}$ .

	J	K	L	M	N
	$t_y = \frac{Y - \bar{Y}}{\sigma_y}$	$t_{x1} = \frac{X_1 - \bar{X}_1}{\sigma_{x1}}$	$t_{x2} = \frac{X_2 - \bar{X}_2}{\sigma_{x2}}$	$t_{x3}$	$t_{x4}$
3					
4	1,195048607	0,445036265	-0,795789791	0,1539461	1,386512432
5	0,870601022	1,329448557	-0,798167992	0,8513386	1,041423691
6	-1,914240756	-0,863893927	0,475591039	0,2795634	-0,891242424
7	-1,833128859	-0,93464691	0,089498254	-1,808282	-1,347131717
8	-0,45422662	-0,368623043	2,412543919	0,1496145	-1,391959421
9	-1,508681273	-1,005399894	0,284166885	1,2606777	0,14233219
10	0,735414528	1,081813116	-0,800426148	0,3163823	0,05098517
11	-0,9138607	-0,191740585	0,858439347	0,6780734	-0,168924322
12	-1,103121791	0,515789249	-0,812284713	-0,032314	-1,102693858
13	1,032824814	0,55116574	-0,803878272	0,8794942	0,959380534
14	-0,697562309	0,020518365	2,386588102	1,5075807	0,361395876
15	-0,859786102	-1,111529369	1,10826409	-0,233735	-0,694169686
16	0,870601022	1,117189607	-0,800516994	0,7582086	1,223271925
17	0,789489125	0,445036265	-0,809079169	0,3120507	0,615137598
18	0,654302631	1,187942591	-0,795257696	0,8794942	0,923010887
19	-1,211270987	-0,863893927	0,190077047	-0,627913	-1,079857104
20	1,086899412	-0,29787006	-0,808284272	-1,39028	-0,019216706
21	-1,049047194	-0,120987602	0,77408294	-1,795288	-1,262551143
22	1,276160504	0,728048199	-0,806600389	0,5004766	1,165757134
23	1,411346998	0,409659774	-0,805873626	0,2968899	0,706484618
24	0,951712918	1,117189607	-0,797084337	0,0998008	0,603296318
25	-0,67052501	-0,899270419	0,229010773	-0,736204	-1,945962181



	A	B	C	D	E	F	G	H	I
88	Вывод итогов								
89									
90	Регрессионная статистика								
91	Множественный R	0,838751838							
92	R-квадрат	0,703504646							
93	Нормированный R-квадрат	0,677149503							
94	Стандартная ошибка	0,573968015							
95	Наблюдения	50							
96									
97	Дисперсионный анализ								
98		df	SS	MS	F	начисность F			
99	Регрессия	4	35,17523228	8,793808071	26,69325893	2,221E-11			
100	Остаток	45	14,82476772	0,329439283					
101	Итого	49	50						
102									
103	Коэффициент стандартная ошибка t-статистика P-Значение Нижние 95% Верхние 95% Нижние 95,0% Верхние 95,0%								
104	Y-пересечение	4,50089E-15	0,081171335	5,54493E-14	1	-0,1634875	0,163487	-0,16349	0,163487
105	Переменная X 1	0,239166704	0,108136209	2,211717116	0,032106931	0,0213692	0,456964	0,021369	0,456964
106	Переменная X 2	-0,272101435	0,106832997	-2,546979331	0,014355443	-0,4872741	-0,05693	-0,48727	-0,05693
107	Переменная X 3	-0,143714746	0,095850304	-1,499366619	0,140762021	-0,3367672	0,049338	-0,33677	0,049338
108	Переменная X 4	0,528272278	0,112253951	4,706046168	2,43128E-05	0,3021812	0,754363	0,302181	0,754363

Рисунок 14. Определение стандартизованных коэффициентов регрессии  $\beta_i$

$$\hat{t}_y = 0,239t_{x1} - 0,272t_{x2} - 0,144t_{x3} - 0,528t_{x4}$$

Из уравнения видим, что сила связи результата с фактором  $X_3$  (потребление алкоголя (л.)) наименьшая и равна -0,144. Уберем этот фактор из рассмотрения. Уравнение регрессии со статистически значимыми факторами будет иметь вид, показанный на рисунке 15.

58	Вывод итогов								
59									
60	Регрессионная статистика								
61	Множественный R	0,829875							
62	R-квадрат	0,688692			69%				
63	Нормированный R-квадрат	0,66839							
64	Стандартная ошибка	2,151482							
65	Наблюдения	50							
66									
67	Дисперсионный анализ								
68		df	SS	MS	F	начисность F			
69	Регрессия	3	471,0518	157,0172748	33,92127	1,016E-11			
70	Остаток	46	212,9282	4,628873385					
71	Итого	49	683,98						
72									
73	Коэффициент стандартная ошибка t-статистика P-Значение Нижние 95% Верхние 95% Нижние 95,0% Верхние 95,0%								
74	Y-пересечение	66,81446	2,330653	28,66769669	5,48E-31	62,123103	71,50583	62,1231	71,50583
75	Государственные затраты на здравоохранение	0,233926	0,13308	1,757784908	0,085437	-0,0339502	0,501803	-0,03395	0,501803
76	Стоимость медицинских услуг в г	-0,00374	0,001259	-2,96786049	0,004747	-0,0062728	-0,0012	-0,00627	-0,0012
77	Индекс экологической эффективности	0,151056	0,03427	4,407793203	6,21E-05	0,0820739	0,220039	0,082074	0,220039
78	Fтабл= 2,012895567								

Рисунок 15. Регрессионный анализ без учета  $X_3$

Видим, что индекс множественной корреляции, коэффициент детерминации и скорректированный индекс множественной детерминации практически не изменились; расчетное значение F-критерия Фишера на уровне значимости  $\alpha = 0,05$  увеличилось с 26,69 до 33,92; но в соответствии с критерием Стьюдента, с доверительным уровнем 95%, стал статистически незначимым параметр  $b_1$ . Следовательно, государственные затраты на здравоохранение в виде процента от ВВП на душу населения не оказывает существенного влияния на среднюю ожидаемую продолжительность жизни при

рождении. Уберем и этот фактор из рассмотрения. Регрессионный анализ показан на рисунке 16.

57	Вывод итогов								
58									
59	Регрессионная статистика								
60	Множественный R	0,817179							
61	R-квадрат	0,667782							
62	Нормированный R-квадрат	0,653645							
63	Стандартная ошибка	2,198793							
64	Наблюдения	50							
65									
66	Дисперсионный анализ	Fтабл= 3,195056							
67		df	SS	MS	F	значимость F			
68	Регрессия	2	456,7495	228,3747476	47,23667	5,668E-12			
69	Остаток	47	227,2305	4,83469159					
70	Итого	49	683,98						
71									
72		Коэффициент	Стандартная ошибка	t-статистика	P-Значение	Нижние 95%	верхние 95%	Нижние 95,0%	верхние 95,0%
73	Y-пересечение	67,30763	2,364584	28,46489378	2,76E-31	62,550701	72,06456	62,5507	72,06456
74	Стоимость медицинских услуг в г	-0,00429	0,001247	-3,436107996	0,001244	-0,0067941	-0,00178	-0,00679	-0,00178
75	Индекс экологической эффективн	0,173462	0,032511	5,335457943	2,68E-06	0,108058	0,238866	0,108058	0,238866
76		tтабл=		2,01174048					

Рису

нок 16. Регрессионный анализ без учета  $X_1$  (государственные затраты на здравоохранение в виде процента от ВВП на душу населения)

Индекс множественной корреляции, коэффициент детерминации и скорректированный индекс множественной детерминации практически не изменились; расчетное значение F-критерия Фишера на уровне значимости  $\alpha = 0,05$  увеличилось до 47,24. В соответствии с критерием Стьюдента с доверительным уровнем 95%, все параметры уравнения регрессии значимы, т.е. на среднюю ожидаемую продолжительность жизни при рождении оказывают существенное влияние индекс экологической эффективности и стоимость медицинских услуг в пересчете на душу населения (в долларах США): при увеличении индекса экологической эффективности на единицу ожидаемая продолжительность жизни при рождении в среднем возрастет на 0,173 года (примерно 2 месяца) при закреплённой на среднем уровне стоимости медицинских услуг.

При увеличении стоимости медицинских услуг в пересчете на душу населения на 1 доллар США ожидаемая продолжительность жизни при рождении в среднем упадет на 0,00429 года (примерно 1,5 дня) при закреплённом на среднем уровне индексе экологической эффективности.

### Выводы

Мы продемонстрировали технологию научно обоснованного подхода к подтверждению или опровержению высказываний, выдаваемых за аксиому.

Предложенный подход позволяет сформировать грамотное и критическое отношение к информации с точки зрения ее достоверности и подготовить квалифицированных специалистов, способных в будущем самостоятельно решать поставленные профессиональные задачи.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК



1. Абрамова, Н.Ю. ISSN: понятие, правила оформления и необходимость использования / Н.Ю. Абрамова // Научная периодика: проблемы и решения. – 2011. – №3. – С.34-37.
2. Айвазян, С.А. Прикладная статистика. Основы эконометрики: учебник для вузов / С.А. Айвазян, В.С. Мхитарян. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2006. – 656 с.
3. Доугерти, К. Введение в эконометрику / К. Доугерти. – М.: ИНФРА-М, 1999. – 402 с.
4. Елисеева, И.И. Эконометрика: учебник / И.И. Елисеева, С.В. Курышева, Т.В. Костеева и др.; под ред. И.И. Елисеевой. – М.: Финансы и статистика, 2009. – 244 с.
5. Ильченко, А.Н. Практикум по экономико-математическим методам: учеб. пособие / А. Н. Ильченко, О. Л. Ксенофонтова, Г. В. Канакина. – М.: Финансы и статистика: ИНФРА-М, 2009. – 287 с.
6. Комаев, В.А. Эконометрика: учебник. – М.: ИНФРА-М, 2006. – 160 с.
7. Коротков, П.А. Анализ динамики индексов экологической эффективности крупных городов / П.А. Коротков, А.Б. Трубянов // Фундаментальные исследования. – 2014. – №11-5. –С.1114-1117.
8. Кочетыгов, А.А. Основы эконометрики : учеб. пособие для вузов / А.А. Кочетыгов, Л. А. Толоконников. – М.: Ростов н/Д: МарТ, 2007. – 343 с.
9. Кремер, Н.Ш. Эконометрика: учебник для вузов / Н.Ш. Кремер, Б.А. Путко. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 311 с.
10. Магнус, Я.Р. Эконометрика. Начальный курс: учебник / Я.Р. Магнус, П.К. Катыхов, А.А. Пересецкий. – М.: Дело, 2001. – 400 с.
11. Математика для экономистов: от арифметики до эконометрики : учеб.-справ. пособие для бакалавров / Н.Ш. Кремер, Б.А. Путко, И.М. Тришин, М.Н. Фридман; под ред. Н.Ш. Кремера. 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2012. – 685 с.
12. Монахов, М.Ю. Особенности среды обеспечения достоверности информации в информационно-телекоммуникационных системах / М.Ю. Монахов, И.И. Семенова, Д.А. Полянский, Ю.М. Монахов // Фундаментальные исследования. – 2014. – №9-11. – С.2403-2407.
13. Новиков, А.И. Эконометрика: учебное пособие. – М.: ИНФРА-М, 2007. – 144 с.

14. Овсяницкая, Л.Ю. Формирование информационной компетентности специалистов здравоохранения как фактор обеспечения национальной безопасности / Л.Ю. Овсяницкая // Национальные интересы: приоритеты и безопасность. – 2015. – № 13(298). – С. 45-56.
15. Орлов А.И. Эконометрика: учебник. – М.: Издательство «Экзамен», 2002. – 576 с.
16. Практикум по эконометрике: Учеб. пособие / И.И. Елисеева, С.В. Курышева, Н.М. Гордеенко и др.; под ред. И.И. Елисеевой. – М.: Финансы и статистика, 2002. – 192 с.
17. Приходько, А.И. Практикум по эконометрике: регрессионный анализ средствами Excel / А.И. Приходько. – Ростов н/Д.: Феникс, 2007. – 256 с.
18. Прохорова, И.А. Эконометрика: учебное пособие / И.А. Прохорова, Л.Ю. Овсяницкая. – Челябинск: УрСЭИ (филиал) ОУП ВПО «АИиСО», 2014. – 200 с.
19. Титова, Т.А. Стандартное кодирование книг, журналов и газет посредством штрихового кода. Обзор / Т.А. Титова, Л.А. ЛОСЬ // Наука и образование: электронное научно-техническое издание. – 2014. – №5. – URL: <http://technomag.bmstu.ru/> (Дата обращения: 28.04.2015).
20. Тихомиров, Н.П. Эконометрика: учебник для вузов / Н.П. Тихомиров, Е.Ю. Дорохина. – М.: Экзамен, 2003. – 512 с.
21. Эконометрика: учебник для вузов / под ред. Ю.Н. Иванова. – М.: ИНФРА-М, 2008. – 735 с.
22. Якушина, Е.В. Проблемы медиаобразования. Достоверность информации в Интернете / Е.В. Якушина // Открытый класс. Сетевые образовательные общества. – URL: <http://www.openclass.ru/node/366868>. Дата обращения: 21.04.2015.

**Интеграция различных видов хореографии как доминирующий фактор  
полихудожественного подхода в артпедагогике.**

*Представлен на философском, общенаучном и педагогическом уровнях методологии анализ интеграции различных видов хореографии как доминирующий фактор полихудожественного подхода в артпедагогике, рассматривается широкий спектр возможностей хореографии как универсального средства формирования, развития и образования ребенка, а также становления его как творческой личности.*

Актуальность проблемы художественно-эстетического развития определяется поиском новых педагогических средств в организации образовательного процесса в ДОУ. Выделение проблемы художественно-эстетической культуры в качестве ключевой в саморазвитии личности ребенка обусловлено рядом причин, а прежде всего, запросом общества: одним из принципов государственной политики в области образования является приоритет свободного развития личности, создание условий для ее самоопределения и самореализации. Главное конкурентное преимущество высокоразвитого государства связано с возможностью развития его человеческого потенциала с творческой составляющей, который во многом определяется состоянием системы образования. Идеи гуманистического образования, цели и задачи воспитания высоконравственных граждан, обладающих высокой духовностью и уважением к национальной и иноязычным культурам, отражены в основных документах об образовании в Российской Федерации, среди которых «Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 г.», провозглашающая целью воспитание высоконравственной личности, обладающей уважением к ценностям национальной культуры, развитие целостного миропонимания и уважения к ценностям других этнических народов.

Особая роль в структуре дополнительного образования отводится художественно-эстетическому развитию как важнейшему средству становления творческой личности. Художественно-эстетическое развитие позволяет осуществлять целенаправленное формирование в человеке его эстетического отношения к действительности, в том числе: развитие способности

художественного видения мира, приобщение к миру искусства, развитие художественно-творческих способностей и становление художественно-эстетических ценностей.

Определяющим фактором художественно-эстетического развития детей сегодня является формирование мировосприятия ребенка, ориентированного на общечеловеческие духовные ценности. Среди множества факторов, обуславливающих развитие дошкольника, наиболее мощным и эффективным является искусство. В процессе художественно-эстетической деятельности у ребенка появляются и развиваются творческое воображение, мышление, коммуникативные навыки, эмпатия, способность принимать позицию другого человека и др.

Достижение ребенком необходимого уровня художественно-эстетического развития в значительной степени зависит от педагогических и общекультурных факторов, в которых он родился и живет. Целесообразно как можно более раннее вмешательство в стихийный процесс художественно-эстетического развития ребенка. Это обусловлено, прежде всего, быстро развивающейся личности ребенка, его психофизиологическими и возрастными особенностями к восприятию развивающей информации различного уровня, к способности её практического освоения. Дети способны целостно и одновременно воспринимать окружающий их мир, интуитивно его чувствовать и эмоционально сопереживать всему увиденному и услышанному. Сенсорное восприятие окружающего мира особенно развито у ребенка в раннем его возрасте (А.А. Веремьев, Е.Ю. Волчегорская, Г.Н. Джибладзе, Т.И. Домбровская и др.). Необходимо не пропустить развитие того огромного потенциала возможностей, которым обладает ребенок, потому что основы способностей закладываются в самом раннем возрасте.

Отставание или отсутствие целенаправленного развития художественно-эстетических способностей детей приводит к неполноценному формированию личности, к её неспособности в дальнейшем находиться в гармонии с собой, с миром, его культурными и духовными ценностями, и как следствие – появление чувства неполноценности, неуверенности в себе, неспособности к взаимодействию с людьми в обществе, не адаптированности к условиям современной жизни.

В современных социокультурных и экономических условиях перестраивается практика работы всех образовательных учреждений с ориентацией на личность учащегося, существенно изменяются и модели художественно-эстетического процесса. Повышение роли ценностей художественно-эстетического образования связывается с преподаванием изобразительного искусства, музыки, мировой художественной культуры, хореографии, медиа-образования, разработки факультативных курсов

художественно-эстетической направленности, с деятельностью кружков, а также с совершенствованием форм дополнительного художественно-эстетического образования. Отмечается возрастание социальной роли личности как носителя национальной художественной культуры и значение художественного образования педагогов. При этом основной их функцией признаётся ориентирование ребенка «на развитие через искусство». Среди приоритетных выделяются такие направления в эстетическом воспитании, как развитие непрерывного художественного образования, формирование эстетической музыкальной культуры дошкольников, театр, воспитание и образование, развитие литературно-творческих способностей, хореографическое образование, развитие этно-художественного образования, аудиовизуальной культуры, художественное воспитание в музее.

Развитие теории и практики художественно-эстетического развития, цели, содержание и формы художественно-эстетического развития тесно связаны и зависят от доминирующих нравственных, эстетических представлений, от этнических особенностей, культурных и художественных традиций и обычаев, природных условий. Значимость эмоционально-образных воздействий и переживаний для формирования человека была замечена, вероятно, ещё в первобытном обществе, когда в освоении мира преобладало чувственное постижение. Оно вместе со специфическим магическим объяснением действительности становилось основой и для создания художественных образов предметов труда и быта, а также отражалось в связанных с культурами обрядах, играх, обучающих действиях.

Развитие искусствознания в Европе позволило глубоко раскрыть природу искусства и выявить особенности эстетической культуры человека. Немецкий историк искусства И.Г. Винкельман одним из первых показал, что изучение искусства может быть главным средством воспитания хорошего вкуса и нравственного поведения. Г.Э. Лессинг раскрыл познавательные-воспитательные возможности театра, поэзии, скульптуры, их значение для становления личности гражданина («Гамбургская драматургия», «Лаокоон»). Значение искусства в становлении национальных культур осмыслил И.Г. Гердер. Рассматривая искусство как произвольную «игру» сущностных сил человека, И. Кант сформулировал принцип автономности искусства и эстетического, обосновал природу эстетического суждения («суждения вкуса»).

В своих трудах И.Г. Песталоцци подчеркивал значение чувств, восприятия, переживания воздействия природы и искусства. По мнению Песталоцци, «искусство природы» и «подражающее природе искусство детей», включая рисование и пение, наряду с наблюдением природы пробуждают чувство прекрасного и формируют его. Плодотворными оказались развёрнутые Ф. Фребелем представления о значении творческого развития детей в их

самостоятельных действиях, игровом созидании «форм красоты» под влиянием природы. В рамках традиции «индивидуалистической педагогики» Ф. Гербарт рассматривал развитие представлений и чувств ребёнка как средства воспитания способностей к этической самооценке и «очищению» (подобно античной теории катарсиса). Во 2-й половине XIX в. в трудах А. Дистервега применительно к практике массовой школы были разработаны вопросы об освоении национальной культуры, подчеркнута связь нравственного, умственного и эстетического воспитания в процессе восприятия искусства и объектов природы. Обогащались методы и приемы занятий искусством, игрой, драматизацией. Действия ребёнка при этом трактовались как отвечающие самовыражению личности, её развитию (Дж. Морено, Э. Титченер, США). Понимание эстетического воспитания, как не ограничиваемого только сферой искусства, было обосновано М. Монтессори (сенсорное, и эмоциональное развитие ребенка), О. Декроли, Э.Ж. Далькрозом (воспитание в движении и танце гармонии души и тела). Д. Дьюи сформулировал теорию о накоплении эстетического опыта и обогащении выразительных эстетических качеств личности.

Одной из главных целей художественно-эстетического развития теории США полагают установление эмоционального баланса личности и среды, накопление положительно окрашенного субъективного опыта. Наиболее последовательное выражение идея эмоционального баланса нашла в концепции «терапии через искусство» В. Лоуэрфельда, основанной на предположении о том, что главной причиной потери детьми жизненной уверенности является невозможность выразить свою мысль словами. С терапией через искусство связана целая терминологическая иерархия, перешедшая в американские работы по вопросам эстетического воспитания из теории З. Фрейда и бихевиористской психологии. Это самовыражение (self-expression), самореализация (self-realisation), «уверенность в себе» (self-confidence), наконец, «самооценка» (self-evaluation). Эти стороны мироощущения, вместе взятые, именуют в американской теории собирательным термином - «personal adjustment», то есть уравновешенностью личности со средой [1].

Среди форм художественно-эстетического развития главное место занимает искусство как наиболее универсальное, концентрирующее в образно-эмоциональной форме интерпретацию всех эстетических сторон действительности, природы, труда, познания, игры, отношений людей и самого человека. Специфика природы художественного мышления человека воплощается в материале и языке образов. Постигание языка искусства в процессе художественно-эстетического развития ведёт к освоению детьми приёмов и принципов творческого преобразования, переосмысления явлений действительности, к развитию их собственных творческих способностей, к

углублению эстетического сознания и отношения. Многообразие видов и жанров искусства адресовано всем чувствам, способностям человека, его эмоциональному опыту и подсознанию, потребности наслаждаться выразительностью и красотой форм материи, изяществом идей, глубиной содержания и истолкования важнейших смыслов жизни человека, значит, обществ, событий. В искусстве объединяются, трансформируются и приобретают художественное воплощение все остальные средства художественно-эстетического развития.

Искусство - эмоционально, наглядно, чувственно, конкретно и т.п. В искусстве эмоционален не только сам художник, но также сопереживающий ему читатель, слушатель, зритель; эмоциональный момент является характеристикой субъекта искусства вообще. Искусство являет собой личностное отражение действительности, в то время как анализ научной литературы (Ю. Красный, К.Г. Юнг, Б.П. Юсов и др.) позволил выявить цели художественно-эстетического развития: развитие готовности личности к восприятию, освоению, оценке эстетических объектов в искусстве или действительности; совершенствование эстетического сознания; включение в разностороннее саморазвитие; формирование творческих способностей в области художественной, духовной, физической (телесной) культуры.

Педагоги стремятся к усилению влияния искусства в процессе обучения, к соподчинению задач развития воспитания и обучения при освоении искусства, его жанровых видов, творчества мастеров. Хореография, музыка, литература, изобразительное искусство, становятся важнейшим фактором развития художественных интересов и вкусов. Обращение к искусству как средству эстетического воспитания требует сохранения его целостного эмоционально-образного воздействия на детей, установки на его восприятие, раскрытия специфики авторского видения мира в произведениях искусства, характера творческой индивидуальности. В разностороннем художественно-эстетическом развитии личности существенна роль всех видов искусства, поэтому обращение к комплексу искусств и межпредметным связям усиливает педагогическое влияние на все стороны личности, гармонизирует развитие [4].

Творческая деятельность с детьми предполагает максимальное раскрытие их индивидуальных способностей в различных направлениях детского художественно-эстетического творчества, в том числе и средствами хореографии. Хореография с раннего возраста формирует потребность образного представления и умения передавать свои чувства, эмоции, ощущения. Она помогает создавать выразительную художественную форму и образное содержание через внешнее проявление, каким является человеческое тело. В дальнейшем, формируя богатый внутренний мир ребенка.

Художественно-эстетическое развитие гармонизирует все духовные способности человека, необходимые в различных областях творчества. Оно тесно связано с нравственным развитием, так как красота выступает своеобразным регулятором человеческих взаимоотношений. Благодаря красоте человек часто интуитивно тянется и к добру. По-видимому, в той мере, в какой красота совпадает с добром, можно говорить о морально-нравственной функции эстетического воспитания [7].

Художественно-эстетическое образование, приобщение людей к сокровищнице мировой культуры и искусства – все это лишь необходимое условие для достижения главной цели – формирования целостной личности, творчески развитой индивидуальности, действующей по законам красоты.

Полагаясь на сложившуюся практику, выделяются следующие структурные компоненты художественно-эстетического развития: эстетическое образование, закладывающее теоретические и ценностные основы эстетической культуры личности; художественное воспитание в его образовательно-теоретическом и художественно-практическом выражении, формирующее художественную культуру личности в единстве навыков, знаний, ценностных ориентации, вкусов; эстетическое самообразование и самовоспитание, ориентированные на самосовершенствование личности; воспитание творческих потребностей и способностей. Среди последних особую значимость имеют так называемые конструктивные способности: индивидуальная экспрессия, интуитивное мышление, творческое воображение, видение проблем, преодоление стереотипов и др.

Художественно-эстетическое развитие осуществляется на всех этапах возрастного развития личности. Чем раньше она попадает в сферу целенаправленного художественно-эстетического воздействия, тем больше оснований надеяться на его результативность. С самого раннего возраста через игровую деятельность ребенок приобщается к познанию окружающего мира, через подражание овладевает элементами культуры действий и общения с людьми. Игра – первичный и весьма продуктивный способ пробуждения творческих потенций, развития у ребенка воображения и накопления первых эстетических впечатлений. Получаемый через общение и деятельность опыт формирует у детей элементарное эстетическое отношение к действительности и к искусству [6].

В современной практике образования проведение интегрированных занятий уже не является инновационной деятельностью учреждения. Методика проведения интегрированных занятий достаточно разработана, и ряд образовательных учреждений России использует ее. При этом некоторые методологические вопросы интегративного подхода при проведении интегрированных занятий до сих пор остаются недостаточно разработанными и



упорядочными, в первую очередь, вопрос об определении объекта и предмета интеграции. Исходя из понимания занятия как основной формы учебной деятельности детей, следует, по всей видимости, говорить об интеграции каких-либо разделов образования, в действующей в настоящее время стилистике учебных предметов, в стилистике ФГТ – образовательных областей.

Появление в структуре детского художественного образования эстетических центров, эстетических отделений школ искусств, занимающихся проблемой развития, обучения и воспитания посредством приобретения их к различным видам искусств, закономерно, так как этико-эстетические стимулы для нормативного развития необходимы всем детям. Именно художественные образы самых разных видов искусства оказывают интенсивное воздействие на психику детей, обогащают его духовный мир. Соприкосновение с прекрасным, позволит ребенку раскрыться как личности, укрепит и разовьет его положительный потенциал, приобщит его к культурным ценностям [8].

Такой же исходной и истинной потребностью в красоте и эстетических впечатлениях является потребность человека в творчестве, самовыражении, утверждении себя в мире посредством внесения в него нового, созданного им. Именно творческая позиция обеспечивает человеку устойчивость его существования, ибо дает возможность адекватно и своевременно реагировать на все новые ситуации постоянно меняющегося мира. Творчество – свободная деятельность, к которой человека нельзя принудить: он может творить только в силу внутренней потребности к творчеству, внутреннего побуждения, которое и выступает более действенным фактором, чем любое внешнее давление или принуждение.

Хореография приобретает широкое распространение в практике современного образования и вводится в образовательный процесс как дополнительная. Это связано с внедрением педагогических инноваций в систему художественно-эстетического развития детей в образовательных учреждениях, интеграцией образовательных областей основной общеобразовательной программы. Оптимальное использование всех видов хореографии в системе дополнительного образования детей становится актуальной проблемой, т.к. возможности этого вида искусства в настоящее время реализуются узко и однобоко. Бесспорно, что основным выразительным средством танца, выделяющим его из всех прочих видов искусства, является человеческое тело, обладающее естественной пластикой, послушное душе и разуму, имеющее неограниченные возможности совершенствования. «Смысловая универсалия танца» раскрывается в его различных функциях: нравственной, коммуникативной, психологической, гедонистической, развивающей, обучающей, воспитательной и т.д., каждая из которых заключает в себе строго индивидуальный смысл и рождает определенные типы

«танцевальной экспрессии». Единой же физиологической предпосылкой рождения танцевальной экспрессии остается человеческая телесность и её способность ходить, бегать, прыгать, одним словом, двигаться [17].

Во многих исследованиях показано, что природная среда обитания человека существенно влияет на его поведение, а соответственно, на формирование всей системы его пластического языка, а танец как искусство наиболее органично и глубоко связан как с естественной средой существования человека, так и с жизнью общества. С древних времен люди понимали, какой огромный потенциал положительного воздействия на человеческую личность оказывает танец. На всех этапах развития человеческого общества танец являлся одной из важнейших составляющих всех этапов жизни: от рождения до смерти. К сожалению, с развитием человеческого общества значение танца становилось более утилитарным. На наш взгляд, в современных условиях появилась острая необходимость пересмотреть роль хореографии в жизни человека, а также ее возможности в плане художественно-эстетического развития ребенка.

Со времён эпохи возрождения телесный пластический образ никогда не терял своей привлекательности для художественных творений, какому бы виду искусства они не принадлежали. «Телесный пластический образ – это выразительная телесность, являющаяся творческим самовыражением внутреннего потока энергии, происходящего из глубин человеческого сознания и бессознательно и свободно открывающаяся в мир в виде сменяющих друг друга телесных символических форм» (Л.П. Морина). В танце внешний, телесный образ исполнителя, данный в движении, в значительной степени выражает суть художественного образа. Оправданность этого утверждения базируется на особенности, которую в хореографии определяют как «пластическую форму души», ибо пластика является самым естественным выразителем чувств.

На современном этапе одним из актуальных вопросов является поиск новых форм и методов обучения детей. С повышением внимания к развитию личности ребёнка связывается возможность обновления и качественного улучшения системы обучения детей танцам. Наряду с поиском современных моделей обучения и воспитания, необходимо возрождать лучшие образцы народной педагогики. Фольклор как сокровище русского народа находит своё применение в различных разделах работы с детьми: речевой, игровой, изобразительной, музыкальной, двигательно-танцевальной. Фольклор позволяет разнообразить и процесс обучения танцам путём нахождения новых форм развития двигательно-творческой инициативы детей.

Включение фольклора в процесс приобщения к танцевально-двигательной активности требует выполнения определённых условий:

1) Детям должны быть хорошо знакомы предложенные для выполнения физические и танцевальные упражнения, а также в соответствии с возрастными особенностями детей должен быть использован фольклорный материал: потешки и прибаутки, игры в виде сказок, считалки и скороговорки, русские народные песни и пляски

2) Для рациональной организации двигательной активности детей необходима частая смена упражнений при многократной повторяемости каждого движения.

3) Большое значение имеет яркое и образное выполнение детьми движений.

4) Педагог должен учитывать, с одной стороны, развивающий характер учебного материала, а с другой – колорит народности при передаче образного движения посредством фольклорного материала.

Физические и танцевальные упражнения в сочетании с фольклором в структуре занятия располагаются в определённом порядке, который обусловлен физиологическими и психологическими особенностями детского организма. Важно построить танцевальное занятие таким образом, чтобы подготовить детей к восприятию и выполнению более сложных движений, с помощью которых решаются двигательные задачи.

В работе с детьми рекомендуется использовать различные типы фольклорных физических занятий :

1. Двигательно – творческие занятия, основанные на одном из видов устного народного творчества – потешках, загадках, стихах. При проведении движений можно использовать 10 - 15 потешек или загадок двигательного характера или можно задействовать сюжет одной или двух сказок, дополняя их потешками или загадками.

2. Сюжетные танцевальные занятия с «вкраплением», «вплетением» элементов фольклора. Эти занятия проводятся в форме «двигательного» рассказа или сказки.

3. Театрализованные танцевальные занятия с использованием имитационных, мимических и пантомимических упражнений, инсценировок и игр – драматизаций. Дети выполняют различные роли, подражая или копируя действия человека, изображая животных и птиц.

4. Музыкально - ритмические занятия, основанные на русских народных плясках и танцах, игра и хороводах, с использованием русских песен и народных мелодий.

5. Игровые танцевальные занятия на основе русских народных подвижных игр.

6. Познавательные занятия с использованием элементов фольклора. Включение фольклора как элемента танцевального занятия оживляет процесс обучения, делает его доступным детям.

Помимо перечисленных форм работы необходимо включать фольклор и в физкультурно-оздоровительную работу, и в активный отдых детей.

Фольклор – эмоционально – образное средство влияния на детей, он поддерживает их интерес к физической культуре посредством национальных традиций. Это вызывает у детей радость и удовольствие, желание заниматься физической культурой.

Известно, что примерно до 10-12 лет у детей преобладает «правополушарный» тип мышления, поэтому наиболее важная для их развития информация должна быть передана через яркие образы. Вот почему именно сказочные и мифологические истории являются лучшим способом передачи ребенку знаний о Мире. Если первое десятилетие жизни в этом отношении складывалось у ребенка благополучно (родители и педагоги читали, рассказывали истории, затем совместно их обсуждали), то у ребенка на бессознательном уровне формируется своеобразный «банк» жизненных ситуаций. Если сказочные и мифологические истории не обсуждались с ребенком, а просто читались или рассказывались, то эти знания находятся в пассивном состоянии. Это тоже хорошо, ибо ресурсы успешной социализации у ребенка имеются. В сказкотерапии важно действие, но еще более важно последствие. Именно последствие сказкотерапии является мощной силой, стимулирующей развитие ребенка. Дети лучше запоминают движения, сами могут импровизировать, активно работают на уроках, помогая сказочным героям преодолеть сложности и комплексы. Именно поэтому сказкотерапия стала ответом на многие вопросы. Как научить ребенка правильно двигаться и слышать музыку, решать конфликтные ситуации и перестать стесняться? Как научить слушать не только себя, но и другого человека? Современные первоклассники приходят в школу умея читать, рисовать, лепить, даже писать, но совершенно не умея двигаться. Сделать что-то вместе, вдвоем, могут немногие дети. Неумение договариваться приводит к конфликтам, обидам, иногда дракам. Коллективные танцы вызывают у детей раздражение, стеснения, нежелание выходить на сцену. Не задумываясь, дети «уходят в себя», даже если их не трогали, проявляют агрессию. Раньше с такими детьми проводились беседы, родителей просили объяснить детям правила общения в группе. Но такие меры не давали нужного результата. Танцевальная сказкотерапия - это лучший выход из сложившейся ситуации. Танцевальная сказкотерапия создается для мягкого влияния на поведение и раскрепощение ребенка. Применение таких сказок неограничено по возрасту. Сюжеты сказок обязательно содержат возможности для изменения героев сказки, а также ситуации выбора, требующие ответственного решения. При условии систематического использования инновационных технологий в учебном

процессе в сочетании с традиционными методами обучения можно значительно повысить эффективность обучения в хореографии.

Сказкотерапия – это не просто направление, а синтез многих достижений психологии, педагогики, психотерапии и философии разных культур. Сказкотерапия – это живой, творческий процесс, который обогащается детскими находками и озарениями, что помогает им приобщиться в дальнейшем к изучению хореографии. Слово сказки живет в детском сознании. В процессе разнообразных сказкотерапевтических занятий и танцедвигательных движений воспитанники черпают множество познаний: первые представления о времени и пространстве, о связи с предметным миром; благодаря сказке ребенок познает мир не только умом, но и телом с помощью элементов хореографии и выражает своё знание в танцевальных движениях. Таким образом, происходит коррекция личности, расширение эмоционально – поведенческих реакций. Процесс сказкотерапии даёт ребёнку альтернативную концепцию, которую он может либо принять, либо отвергнуть. Сказка – серьезнейшее средство нравственного воспитания. Она делает души ребят мягче, отзывчивее, добрее. Сказка – это в некотором роде поэзия жизни и фантастика будущего. [2,10]

Следует учитывать, что азбука танца, его выразительные средства требуют определенного уровня физической подготовленности. Поэтому в работе с детьми можно использовать только те движения и образы, которые способны заложить основы красоты, здоровья, доброты и не мешают естественному развитию растущего организма.

Никогда не нужно форсировать начальные этапы процесса художественно-эстетического развития средствами хореографии. С первых же шагов следует приучать воспитанников относиться к занятиям хореографии серьезно, сознательно воспринимать весь материал. На занятиях хореографии дети учатся слушать музыку, воспринимать ее характер, отражать его в движениях пластике, могут почти полностью управлять своим телом и способны координировать движения. Они умеют самостоятельно определять на слух характер музыки и передать его в движении. Все это формирует основы художественно-эстетического развития. Для того чтобы успешно развивалось детское творчество, на занятиях используется соответствующий музыкальный материал. В нем присутствует контрастность темпа и динамики, определенные ритмические рисунки. Если ребенок будет чувствовать разнообразие музыки, то он сможет точнее передать движением свое отношение к ней, то есть у него будет развиваться творческое воображение. Также, развитию детского творчества способствуют разнообразные игры, хороводы, танцевальные этюды и композиции. Для развития пластичности необходимо регулярно работать над качеством движений.

Творческая личность – важнейшая цель, как всего процесса обучения, так и художественно-эстетического воспитания. Без него, без формирования способности к художественно-эстетическому творчеству, невозможно решить важнейшую задачу всестороннего и гармоничного развития личности. Совершенно очевидно, что каждый педагог посредством художественно-эстетического развития готовит детей к преобразовательной деятельности. Педагог-хореограф должен сформировать, развить и укрепить у детей потребность в общении с искусством, понимание его языка, любовь и хороший вкус к нему.

Дополнительное образование детей действительно выступает как мощное средство формирования мотивации к творчеству и художественно-эстетического развития личности. Достаточно высокая результативность занятий в объединениях дополнительного образования достигается за счет:

- высокой квалификации педагогов;
- непрерывности и преемственности базового начального образования и дополнительного образования (знания, полученные на занятиях, углубляются, дополняются, развиваются во внеурочной деятельности, что существенно повышает мотивацию действий детей, их познавательный интерес);
- практической направленности занятий (объединения дополнительного образования постоянно участвуют в выставках, концертах, фестивалях и т.д.);
- возможностей обеспечения личностно-ориентированного и дифференцированного подхода;
- постоянного совершенствования материальной базы для организации занятий.

Реализуя стратегию и тактику развития системы дополнительного образования в области художественно-эстетического развития детей, мы обращаем особое внимание на расширение функций дополнительного образования (как эффективного средства организации свободного времени ребенка, их досуга с учетом потребностей детей и родителей, как возможности социализации процесса образования, воспитания и развития детей).

Изучение накопленного теоретического и практического педагогического опыта в области художественно-эстетического развития средствами хореографии, а также изучение возможностей хореографического искусства в формировании и развитии личности ребенка позволило нам выделить особую актуальность изучаемого вопроса, а также обнаружить недостаток исследований в области художественно-эстетического развития средствами хореографии, недостаток научного, методического, современного оснащения изучаемой нами проблемы. В связи с чем, мы видим необходимость в осмыслении процесса художественно-эстетического развития средствами хореографии с учетом требований современного общества.

Под художественно-эстетическим развитием детей средствами хореографии, нами понимается наиболее специфическое для хореографической деятельности, а именно: развитие художественно-эстетического восприятия и представления в передаче движений, умение оценить музыкальный материал и передать художественный образ в танце с помощью мимики, пантомимики; умение грамотно, точно и аккуратно исполнять хореографические комбинации; умение импровизировать на знакомую или вновь услышанную музыку, желание сочинять танцевальные композиции и подбирать художественно-сценическое оформление к ним (костюм для исполнения, реквизит, световые эффекты и т. д.); этическое отношение к партнерам в танце и к зрителю.

Определяя содержание научно-педагогического обеспечения процесса художественно-эстетического развития детей в дополнительном образовании средствами хореографии, нельзя не отметить, что сам термин «обеспечение» в педагогической литературе встречается довольно редко. Его чаще применяют в других отраслях деятельности, указывая на нормативно-правовое обеспечение (право), программно-технологическое обеспечение (информатика), финансовое обеспечение (экономика) и т.д., когда необходимо акцентировать внимание на создании условий, необходимых для чего-либо, а также на снабжении чем-либо в нужном количестве. Вместе с тем, интерес к этому понятию в последние десятилетия возрастает не только в науке, но и в педагогической практике.

Как известно, педагогике свойственна своя специфика научного познания и осмысления происходящих процессов. Этим обусловлено появление на разных этапах ее развития как науки и становление методологических подходов. Поэтому мы считаем, что проводимое нами исследование будет не полным, если не провести исследования и обоснование подходов к проектированию педагогической модели художественно-эстетического развития средствами хореографии с методологических позиций.

Используя методологию педагогики в практико-ориентированном знании, мы, разделяя мнение В.А. Беликова, понимаем методологию педагогического исследования как систему достоверных знаний более высокого порядка по отношению к выбранной педагогической проблеме, определяющую характер, логическую организацию, методы и средства ее исследования, а также принципы, формы и способы построения педагогической концепции ее решения [11].

Назовем ведущие требования, предъявляемые к методологическому анализу любой педагогической проблемы.

1. Подход к проблеме, объекту и предмету педагогического исследования как к системе; выделение ее составных частей, компонентов, атрибутов.

2. Раскрытие сущности, выделение и описание признаков, особенностей как системы в целом, так и всех ее частей на каждом уровне методологии.

3. Нахождение и формирование законов, принципов, условий функционирования как системы в целом, так и всех ее частей на каждом уровне методологии.

4. Определение, выбор системы методов, средств, форм организации функционирования системы и ее частей, используя знания о методах, средствах и формах на каждом уровне методологии [14, 15].

В связи с этим одной из важнейших задач любого научного 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 анализу характера и возможностей различных подходов к художественно-эстетическому развитию детей средствами хореографии с тем, чтобы выявить ошибочное, нерациональное и добиться перевода положительно нацеленных методов и структур в форму принципов и предписаний исследовательской деятельности.

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

- мировоззренческая категория, отражающая социальные установки субъектов обучения как носителей общественного сознания;
- глобальная и системная организация и самоорганизация образовательного процесса, включающая все его компоненты и, в первую очередь, самих субъектов педагогического взаимодействия – преподавателя и ребенка;
- принципиальная методологическая ориентация исследования как точка зрения, с позиции которой рассматривается объект изучения (способ определения объекта);
- совокупность (система) принципов, которые определяют общую цель и стратегию соответствующей деятельности независимо от того, является ли она теоретической или практической;
- базовая ценностная ориентация педагога, определяющая его позицию во взаимодействии с обучаемым и коллективом.

Мы считаем убедительным мнение Е.Ю. Никитиной и др. о том, что подход – это теоретико-методологическая основа педагогического исследования, проявляющаяся в определенных закономерностях и особенностях [14].

Для определения методологических требований к проблеме художественно-эстетического развития детей нами представлена интеграция полихудожественного, гендерного и кластерного подходов.

Практическая деятельность педагогов – экспериментаторов показывает, что в поиске подходов художественно-эстетического развития избирается путь



привлечения различных видов искусства, использование разнообразных художественных образов и видов творческой деятельности ребенка. Это дает основание для обращения к полихудожественному подходу (Б.П. Юсов) как одному из прогрессивных направлений в художественной педагогике.

Полихудожественный подход – это система способов, в которой с помощью разнообразных направлений художественной деятельности и средств различных видов искусства происходит выражение и отражение чувств, эмоций обучаемого в его художественном творчестве. К числу важнейших задач полихудожественного подхода относится воспитание духовной, нравственной личности, способной интегрировать в себе положительный опыт человечества из различных областей культуры, науки, образования, искусства.

Существенное значение в полихудожественном подходе отводится природным возможностям личности. В основе этого лежит утверждение, что каждый ребенок изначально полихудожественен, так как обладает способностью к восприятию различных видов искусства. Он воспринимает мир в художественных образах, которые возникают в его фантазии и воображении. Каждый способен действовать и творить в любом виде искусства.

Суть полихудожественности заключается в полифоническом восприятии и отражении художественных образов, в выходе за рамки одного искусства, в умении осознать и выразить действительность, то или иное явление разными художественными способами: звуком, пластикой, движением, цветом, ритмом, словом, знаком, символом. Такие особенности полихудожественного подхода позволяют успешно привлекать и развивать его не только применительно к предметам эстетического цикла, но и на занятиях хореографического блока.

В связи с этим возникают весомые основания и педагогические перспективы по привлечению полихудожественного подхода в художественно-эстетическом развитии детей.

Педагогическое понятие «полихудожественность» отражает новое фундаментальное направление в художественной педагогике, возникшее в 1987 году, сформированное Б.П. Юсовым. Это направление получило развитие как в деятельности ученых-экспериментаторов института художественного образования Российской Академии, так и в опытно-экспериментальной работе учителей и целых педагогических коллективов из разных регионов России и ближнего зарубежья.

Полихудожественный подход «предполагает не частные виды художественной деятельности, а искусство как первоединую основу мышления человека по степени общности и значения для человеческого духа и, наконец, как оружие прорыва и неведомые горизонты». Полихудожественный подход связан с «выходом за пределы искусства». Искусствоведческие традиции и специфичность профессионализма, замкнутые в рамках собственных проблем,

не занимают главенствующего места в художественном развитии личности. Б.П. Юсов акцентирует внимание на гуманитарном синтезе, который является одним из путей гармонизации всей системы художественно-эстетического воспитания детей, художественного развития, в котором хореография неизбежно соседствует с музыкой, изобразительным искусством, театром, иностранным языком, историей, этнографией [21].

Особенностью полихудожественного подхода является полифоническое восприятие и отражение явлений и художественных образов, умение осознавать и выражать действительность различными художественными способами. Полихудожественность имеет ряд существенных особенностей и педагогических предпосылок, позволяющих рассматривать её в качестве перспективного подхода художественно-эстетического развития детей:

- полихудожественный подход обращен к обучаемому как субъекту развития, ставя его в центр культурогенных процессов; он предлагает ребенку выразить в действии любое явление или событие, в том числе и поведенческого характера, различными художественными способами;

- полихудожественность предполагает связь с окружающим миром, с реальной жизнью, с истоками бытия и духовной деятельностью ребенка;

- детям представляется возможность самого разнообразного выражения своих представлений об изучаемом вопросе, что способствует развитию их этической рефлексии. Представление о любом нравственном понятии или оценке своего или чужого поступка дети могут выразить в самых разных формах и образах, например: действием (движением, рисунком, жестом, мимикой, танцем), чувствованием (восторгом, печалью, готовностью к действию), понятием (словом, текстом, графическим знаком), образом (рисунком, музыкальной и сценической импровизацией, стихами, литературным сочинительством), символом (символическим цветом, звуком, мотивом, начертанием);

- в условиях полихудожественной деятельности основным ориентиром выступает «полифоническое воображение».[19, 20]

В ходе опытно-поисковой работы по реализации полихудожественной деятельности при художественно-эстетическом развитии старших дошкольников были обоснованы, отработаны и проанализированы такие виды полихудожественной деятельности, как комплексное использование всего спектра современной хореографии (классический, народный, балльный и современный танец), подбор музыкального репертуара, оказывающего положительное образовательное и воспитательное воздействие на испытуемых, сенсорное насыщение занятий, «оживотворение» предметов и явлений, сопровождение занятий зрительными и музыкальными образами, обогащение занятий хореографией художественно-образной деятельностью (театрализация,

танцевально-пластические композиции, хореографические импровизации), привлечение различных форм внеучебной деятельности (конкурсы, концерты хореографических коллективов, фестивали детского художественного творчества).

Освоение всех видов и форм полихудожественной деятельности сопровождалось:

- созданием проекта и предварительного анализа предстоящего занятия;
- наблюдением за реакцией и уровнем творческого включения обучаемых во время занятий;
- сравнительной диагностикой и анализом ее результатов.

Итак, полихудожественный подход рассматривается нами как активизирующий фактор, основывающийся на следующих компонентах: духовном сопряжении и деятельной активности, культурно-нравственном пространстве, живом творчестве ребенка, художественной образности, обращении к региональной культуре. Данные компоненты взаимосвязаны и взаимодополняемы.

В качестве альтернативы традиционным методам, использующим авторитарный стиль обучения, перспективность использования принципа партисипативности заключается в возможности организовать открытое и свободное взаимодействие всех участников процесса художественно-эстетического развития детей средствами хореографии по типу диалога. «Соучастие» устраняет психологические барьеры и предполагает свободу общения, позволяет учитывать индивидуальность обучаемого, предоставляет возможность развивать творческое мышление и сформировать эстетические компетентность и потребность старшего дошкольника. Следуя аксиологическому подходу воплощение принципа партисипативности определяется спецификой субъект-субъектных отношений, в центре которых находятся ценностные ориентации обучающихся и обучаемых.

Принцип партисипативности был разработан Е.Ю. Никитиной и затем продолжен её учениками в рамках актуальности проблем педагогики высшей профессиональной школы [15]. В след за Е.Ю. Никитиной и её учениками (О.Ю. Афанасьева, Е.В. Грош, И.В. Касьянова, И.А. Кравченко, О.Н. Перова, Е.Б. Плохотнюк, М.В. Смирнова и др.) мы выделяем следующие составляющие принципа партисипативности: совместное принятие решений педагогом, ребенком и его родителями в сфере коммуникативных задач художественно-эстетического развития; взаимодействие педагога и ученика, основанное на диалоге на паритетных началах; добровольность и заинтересованность всех участников процесса художественно-эстетического развития средствами хореографии; консультации, обсуждения, поиск и достижение консенсуса

между педагогом и ребенком при решении задач художественно-эстетического развития средствами хореографии.

Рассмотрение принципа партисипативности в данном ключе отвечает логике художественно-эстетического развития ребенка, так как при данном подходе делается акцент на возможность активного участия ребенка в процессе художественно-эстетического развития средствами хореографии, взаимодействия обучающихся друг с другом, с родителями и с преподавателем, организации работы в режиме диалога, воспитания чувства взаимоуважения и терпимости у формирующейся личности.

При реализации принципа партисипативности возможны идентификация и интериоризация базовых художественно-эстетических ценностных ориентаций ребенка за счет взаимодействия между педагогом и детьми, выработки совместного решения поставленных художественно-эстетических задач.

В анализе художественно-эстетического развития ребенка средствами хореографии мы выделяем и уделяем внимание принципу партисипативности, так как он наделяет общение следующими необходимыми чертами: 1) добровольное и активное участие всех участников творческого процесса в выработке и принятии решения; 2) учет личностных особенностей и индивидуальности каждого ребенка; 3) взаимодополнение творческих способностей и нравственных ценностей старших дошкольников; 4) осведомленность в области художественно-эстетического развития средствами хореографии; 5) квалифицированная консультация педагогов-хореографов; 6) коллективная ответственность старших дошкольников; 7) оценка и осмысление полученных результатов общения.

Партисипативность направлена на установление взаимодействия между педагогом, ребенком и родителями в принятии и реализации совместных решений проблемы, связанной с художественно-эстетическим развитием старших дошкольников средствами хореографии, при субъектно-субъектных отношениях в образовательном процессе. Партисипативность в принятии решений предполагает открытое взаимодействие, обсуждение, сотрудничество в выработке путей разрешения проблем художественно-эстетического развития совместными усилиями педагога и старших дошкольников, что способствует формированию личных целей и мотивов обучаемых, и как следствие повышает мотивацию на выполнение принятого решения.

Важная роль отводится особенностям организации процесса совместного принятия решения. Основываясь на работах Д. Геста, Е.Ю. Никитиной и др., мы полагаем, что принцип партисипативности обеспечивает следующее: 1) приведение педагогом в действие разработанной и скоординированной стратегии управления человеческими ресурсами при непосредственном и

тесном взаимодействии с детьми и родителями; 2) выявление и определение художественно-эстетических и ценностных ориентаций старших дошкольников; 3) реализацию поставленных перед ними целей образования; 4) применение гибких педагогических технологий в сфере художественно-эстетического развития старших дошкольников средствами хореографии; 5) подготовку будущих школьников к принятию самостоятельных и ответственных решений; 6) удовлетворённость от занятий хореографией.

В настоящее время хореография развивается достаточно динамично во всех своих видах. Это, прежде всего, современные направления, классический, балльный и народный танец. Несмотря на различия перечисленных видов хореографии их объединяет главное: человеческие тело, чувства, эмоции, которые отзываются на удивительное воздействие музыки. Таким образом, нам представляется логичным использовать интеграцию всех возможных направлений в хореографии как действенное и универсальное средство художественно-эстетического развития. Интеграция в хореографии создает условия для целостного и в тоже время многогранного взгляда на данный вид человеческой деятельности и мировоззрение личности в целом. Основной целью интеграции различных видов хореографии является попытка целостного и всеобъемлющего осмысления такого разностороннего понятия как человек. В арсенале хореографии имеется огромное количество инструментов для формирования высоконравственной, творческой личности. Прежде всего, это музыка, которая может раскрыть в ребенке качества и возможности, о которых не знал он и самые близкие люди. Танцевальные движения человеческого тела под определенное музыкальное сопровождение помогает лучше узнать свое тело, исправить или скорректировать физические, психические и эмоциональные проблемы. Костюмы, свет, игровые моменты на занятиях смогут значительно усилить эффективность художественно-эстетического развития детей средствами хореографии. Таким образом, интеграция различных видов хореографии позволяет объединить телесные переживания (ощущения), эмоции, чувства, мышление и духовные переживания в целостность, в единство системы «Человек».

Моральное действие искусства «преображает» действительность не только в построении фантазий, но и в реальном восприятии вещей, предметов, положений (Л.С. Выготский). Мораль, нравственные нормы становятся основой поведения человека не только тогда, когда познаются, но и когда являются объектом эмоционального и эстетического отношения к ним. Усилить же, дать толчок эстетическому отношению, наряду с другими воздействиями, вполне может и художественная деятельность, и привлечение искусства.[4]

## **БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

1. Борев, Ю. Б. Эстетика [Текст] / Ю. Б. Борев. – Москва: Русь-Олимп: АСТ: Астрель, 2005. – 829 с.
2. Вачков И.В. Главы из книги «Сказкотерапия. Развитие самосознания через психологическую сказку», М.,2006
3. Выготский, Л. С. Педагогическая психология [Текст] / Л. С. Выготский. – Москва: АСТ: Астрель: ЛЮКС, 2005. – 670 с.
4. Выготский, Л. С. Психология искусства: анализ эстетической реакции [Текст] / Л. С. Выготский. – 5-е изд. – Москва: ЛАБИРИНТ, 2004. – 413 с.
5. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Тренинг по сказкотерапии, М.,2006
6. Игра в социокультурном развитии дошкольника [Текст] // Игра и дошкольник. Развитие детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности / под ред. Т. И. Бабаевой, З.А. Михайловой. – Санкт-Петербург, 2004. – С. 35-45.
7. Лихачев, Б. Т. Теория эстетического воспитания школьников [Текст] / Б.Т. Лихачев. – Москва: Педагогика, 2002. – 183 с.
8. Лихачев, Д. С. Очерки по философии художественного творчества [Текст] / Д. С. Лихачев. – Санкт-Петербург: БЛИЦ, 1999. – 191 с.
9. Педагогика Марии Монтессори [Текст]: курс лекций. – Москва: Моск. Монтессори-центр, 1993. – 80 с.
- 10.ПолухинаО. «Сказкотерапия: Теория и практика (работа с детьми старшего дошкольного возраста)», М., 2002
- 11.Российская педагогическая энциклопедия. В 2 т. / Гл. ред. В.В. Давыдов. М., 1998
- 12.Туфанова В. А. Арт-терапия., психология и педагогика., М.,2007
- 13.Неменский, Б. М. Педагогика искусства [Текст] / Б. М. Неменский. – Москва: Просвещение, 2007. – 255 с.
- 14.Никитина, Е.Ю. Педагогическое управление коммуникативным образованием студентов вузов: перспективные подходы [Текст]: моногр. / Е.Ю. Никитина, О. Ю. Афанасьева. – Москва : МАНПО, 2006. – 154 с.
- 15.Никитина, Е. Ю. Подготовка студентов вузов к осуществлению деловой коммуникации [Текст]: кол. моногр. / под ред. Е. Ю. Никитиной. – Москва: ВЛАДОС, 2008. – 380 с.
- 16.Реан, А. А. Психология и педагогика [Текст] / А.А. Реан. – Санкт-Петербург: Питер, 2005. – 432 с.
- 17.Слущкая, С. А. Танцевальная мозаика: хореография в детском саду [Текст] / С. А. Слущкая. – Москва: ЛИНКА-ПРЕСС, 2006. – 272 с.
- 18.Фесюкова Л.Б. «Воспитание сказкой», С.-П.,1998

### **Специфические особенности развития дизайнерской компетентности будущих педагогов профессионального обучения (дизайн)**

*В статье определены ведущие понятия проблемы развития дизайнерской компетентности будущих педагогов профессионального обучения (дизайн), выявлена структура дизайнерской компетенции, определены теоретико-методологическая основа и компонентный состав модели развития дизайнерской компетентности будущих педагогов обучения (дизайн).*

Сегодня становление конкурентоспособного российского производства напрямую зависит от развития и широкого распространения отечественной дизайнерской культуры, без активного внедрения которой сложно решить проблему переориентации российского потребителя с иностранных изделий на продукцию отечественных производителей.

Вопросы, связанные с подготовкой будущего педагога профессионального обучения (дизайн), рассматривались С.М. Кожуховской, Ю.В. Назаровым, А.В. Тимарцевым, Е.В. Ткаченко, В.В. Щукиной и др.

Возросшие требования к качеству образования обозначили проблему несоответствия практики подготовки педагогов профессионального обучения (дизайн) существующим потребностям рынка труда, проблему, возникающую между работодателями и образовательными учреждениями в условиях формирующегося рынка труда и рынка образовательных услуг.

Поэтому процесс профессиональной подготовки будущих педагогов профессионального обучения (дизайн) должен строиться таким образом, чтобы имелась возможность постоянного повышения компетентности студента, фундаментальности его образовательно-профессиональной подготовки, формирования необходимых личностных свойств, реализации требований к специалисту в данной области деятельности. Успешность выполнения какой-либо деятельности требует определенного фонда знаний, умений, что является фундаментом профессиональной компетентности личности.

Таким образом, профессиональная компетентность в теоретическом плане выступает как результат освоения специальной деятельности, методов ее критериального анализа и механизма ее развития в процессе профессионального образования и становления профессионализма в практической деятельности.

В эмпирическом плане профессиональная компетентность характеризуется готовностью работника к решению профессиональных задач разного уровня

сложности в динамических условиях развития кооперативной профессиональной деятельности и представляется как идеальная модель профессионала.

В интерпретации XXI века дизайн определяется как сознательные или интуитивные усилия по созданию значимого порядка, значимость которого определяется значимым для данного времени миропорядком (1,7,9 и др.).

Средством для развития и распространения дизайнерской культуры является система образования, в которой определилась необходимость построения подсистемы «дизайн-образования». Под «дизайн-образованием», соглашаясь с Е.В. Ткаченко и С.М. Кожуховской (15,16), понимаем особое качество и тип образованности, в результате которого происходит воспитание проектно-мыслящего человека в какой бы сфере социальной практики он ни действовал – духовной культуре, производстве, науке (в том числе и практике, бытовой среде и т.д.).

В системе высшего профессионального образования ведется подготовка специалистов – будущих педагогов профессионального обучения (дизайн) для сферы дизайн-образования по различным специализациям. Педагога профессионального обучения в области дизайна рассматриваем как специалиста в системе дизайн-образования, обеспечивающего подготовку дизайнерских кадров начальной и средней квалификации через реализацию дизайн-образования в соответствующих профессиональных образовательных учреждениях (НПО и СПО).

Выделим основные положения, на которые опирается любая дизайнерская деятельность:

- знание объективного положения конкретных дизайнов в проектной деятельности и проектной культуре, которые ныне призваны произвести переворот в представлениях о мире, созданном человеком;
- понимание взаимодействия между образом жизни данного общества и его отдельных социальных групп и объектами дизайна, что является основой для исследования типологического многообразия объектов художественного проектирования;
- знание особенностей и принципов организации предметной и предметно-пространственной среды, принципов формообразования средовых объектов и путей выявления их эстетической значимости (9,15,16,19,23 и др).

Согласно квалификационной характеристике выпускника, педагог профессионального обучения (дизайн) обеспечивает приобретение профессии по программам начального профессионального образования учащимся образовательных учреждений, учебно-курсовой сети предприятий и организаций, а также центров по подготовке, переподготовке и повышению квалификации рабочих и специалистов службы занятости населения(11).



Педагог профессионального обучения (дизайн) организует и проводит теоретическое обучение по общепрофессиональным и специальным учебным предметам, а также практическое обучение по группам родственных профессий в области дизайна, основанное на сочетании практического обучения с производительным трудом при использовании передовых технологий создания искусственных систем жизнедеятельности, проектов. Организует и принимает активное участие в опытно-экспериментальной и научно-исследовательской работе по проблемам техники и технологии в различных видах дизайна. Педагог профессионального обучения (дизайн) должен знать технологию дизайна, средства создания композиций; конструкционные и художественные материалы, экономику, организацию и управление в отрасли; средства вычислительной техники и правила их эксплуатации (14).

В структуре дизайнерской компетентности (Рис.1) будущих педагогов профессионального обучения (дизайн) выделены: художественно-эстетическая, производственно-технологическая, проектная, техническая, организационно-экономическая, коммуникативная и научно-исследовательская компетенции, а также профессионально важные качества личности и наличие личностного опыта дизайн-деятельности (15,16,23 и др.).

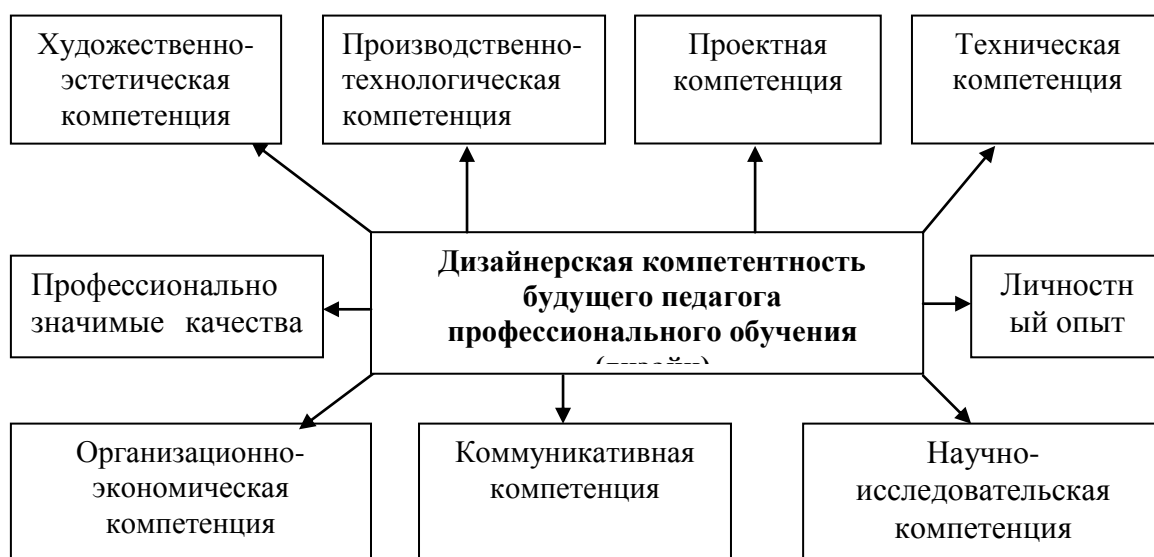


Рис. 1. Структура дизайнерской компетентности будущего педагога профессионального обучения (дизайн)

Перечень знаний, умений и профессионально важных качеств личности в структуре дизайнерской компетентности будущих педагогов профессионального обучения (дизайн) представлен в таблице 1.

*Под дизайнерской компетентностью будущего педагога профессионального* обучения (дизайн) понимается ( 23) необходимый компонент профессиональной культуры, обеспечивающий готовность к дизайн-деятельности, включающий совокупность теоретических знаний, практических навыков и личностных качеств, имеющих важное значение для успешной реализации в будущей профессиональной деятельности.

Сложность и многоуровневость процесса развития дизайнерской компетентности будущих педагогов профессионального обучения (дизайн) повышает требования к выработке адекватного теоретико-методологического инструментария, которым может стать интеграция компетентностного, дименсионального и проектного подходов.

**Компетентностный подход** (А.С. Белкин, П.Я. Гальперин, Э.Ф. Зеер, В.В. Краевский, А.Н. Леонтьев, М.Н. Скаткин, И.Д. Фрумин, А.В. Хуторской и др.) – это подход, акцентирующий внимание на результате образования, причем в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных проблемных ситуациях.

Планирование содержание обучения при подготовке будущих педагогов профессионального обучения (дизайн) осуществляется через примерные программы учебного предмета, базисные учебные планы основываются на единых для всей страны стандартах (18,19,21). При планировании содержания образования при подготовке педагогов профессионального обучения (дизайн) больше внимания уделяется вариативности, свободе выбора, практической применимости.

Проводя параллель с традиционным образованием, которое основывается на идее педагогики требований, при реализации компетентностного подхода можно говорить о педагогике возможностей, так как в основе мотивации компетентности лежит мотивация соответствия и ориентация на перспективные цели развития личности студента. При этом меняется позиция преподавателя: если в традиционном обучении он является судьей, носителем знаний, то при компетентностно-ориентированном обучении он играет роль организатора, консультанта. Также происходят изменения и в позиции студента: если в традиционном обучении он является объектом, то при компетентностном подходе студент сам отвечает за собственное продвижение, он становится субъектом собственного развития и в процессе обучения занимает разные позиции внутри педагогического взаимодействия (9).

**Таблица 1. --Компоненты дизайнерской компетентности**

<b>Компоненты</b>	<b>Знания, умения и навыки</b>	<b>Качества личности</b>
1	2	3
<b>Художественно-эстетическая компетенция</b>	<p>Знать и уметь использовать исторический опыт развития мирового искусства, основные факты и закономерности историко-художественного процесса.</p> <p>Знать и уметь использовать направления и формы эстетической деятельности.</p> <p>Знать специфику и сущности различных видов искусства.</p>	<p>Эстетический вкус</p> <p>Креативность</p> <p>Самостоятельность</p>
<b>Проектная компетенция</b>	<p>Знать и уметь использовать теоретические основы, основные положения и современные методы дизайнерского проектирования.</p> <p>Знать тектонические закономерности формообразования объектов предметной среды, принципы комбинаторного решения формы объектов проектирования.</p> <p>Владеть методами технологического и организационно-экономического проектирования в дизайне.</p> <p>Владеть приемами проектной графики.</p>	<p>Проектное мышление</p>
<b>Организационно-экономическая компетенция</b>	<p>Знать о современном состоянии, тенденциях и перспективах развития дизайнерского проектирования</p> <p>Знать о структуре и организации различных видов производств в дизайнерской деятельности, о законодательной и финансовой базе предпринимательства в дизайнерской деятельности.</p> <p>Уметь проводить организационно-экономические разработки, расчеты основных экономических показателей предприятия, абсолютной и экономической эффективности организационно-технических мероприятий</p> <p>Уметь выбирать средства и методы авторского надзора за реализацией проектного решения.</p> <p>Уметь разрабатывать систему управления качеством проектной деятельности.</p>	

Продолжение таблицы 1.

1	2	3
<b>Техническая компетенция</b>	<p>Уметь самостоятельно работать с технической и справочной литературой.</p> <p>Уметь использовать вычислительную технику при решении технических задач, при проектировании, моделировании и производстве изделий.</p> <p>Уметь эксплуатировать и обслуживать учебно-производственное оборудование.</p>	
<b>Производственно-технологическая компетенция</b>	<p>Уметь проводить проектно-технологический анализ объектов дизайна.</p> <p>Уметь разрабатывать технологические процессы изготовления отдельных видов дизайнерской продукции.</p> <p>Уметь организовывать и контролировать технологический процесс и процесс проектирования в учебно - производственной мастерской и на производстве.</p> <p>Знать и уметь использовать пластические и конструктивные свойства материалов, применяемых при выполнении дизайнерских проектов и оригиналов, способы обработки современных материалов.</p> <p>Уметь проводить экономическое и экологическое обоснование технологических решений</p> <p>Владеть приемами моделирования.</p>	
<b>Научно-исследовательская компетенция</b>	<p>Знать закономерности освоения человеком окружающей действительности.</p> <p>Иметь представление о научных методах познания произведений искусства.</p> <p>Уметь организовывать и принимать активное участие в опытно-экспериментальной и научно-исследовательской работе по проблемам техники и технологии в различных видах дизайна.</p>	

<p style="text-align: center;"><b>Коммуникативная компетенция</b></p>	<p>Знать закономерности общения и способы управления индивидом и группой.  Знать и уметь использовать формы и пути систематического совершенствования собственной речи.  Уметь формулировать документы и другие тексты адекватно коммуникативной задаче.  Владеть речевым этикетом, принятым в обществе, профессиональной лексикой.</p>	
---	---	--

Можно сформулировать следующие особенности компетентностного подхода:

а) компетентностный подход позволяет более точно определить номенклатуру и логику развития значимых в профессиональном плане знаний и умений;

б) на его основе предоставляется возможность наиболее точно определить в разработке содержания образования;

в) определение ключевых, общих и специальных компетенций позволяет разработать более точную и диагностически выверенную систему измерителей уровня профессиональной компетентности будущего специалиста на всех этапах его подготовки;

г) компетентностный подход, отражающий представление о профессионализме и деловых качествах современного специалиста, оказывает позитивное влияние на развитие инновационных процессов в системе дизайн-образования.

**Дименсиональный подход** разработан В.Г.Макаренко, Е.Ю.Никитиной, Г. Юклом и др. За единицу анализа управленческой деятельности Г. Юкл предложил принять «измерение менеджерского поведения» (дименсий). По мнению автора, управленческая деятельность содержит ряд дименсий: внимание к дисциплине; содействие работе; решение проблем; постановка целей; ролевое уяснение; акцентирование эффективности; планирование; координация; делегирование автономии; подготовка; воодушевление; внимание; участие в решении; одобрение; возможность варьирования вознаграждения; содействие общению; представительство; распространение информации; управление конфликтами. Применение данных дименсий, их конкретизация и доработка осуществлялась Р.Л. Кричевским .

Единицу «измерения менеджерского поведения», предложенную Г. Юклом, спроецировали на предмет исследования, поскольку данный подход дает полное представление о содержании дизайн-деятельности будущих педагогов профессионального обучения (дизайн), выделили следующие дименсии :

- внимание к дисциплине – данная дименсия предполагает организацию образовательного процесса в вузе таким образом, чтобы в фокусе любой учебной дисциплины были, прежде всего, профессиональные знания. Внимание к дисциплине возможно при применении междисциплинарного подхода в целях организации образовательного пространства вуза, обоснованного в работах П.Я. Гальперина, И.Д. Зверева, Е.Н. Кабановой – Меллер, В.Н. Келбакиани, Ю.А. Самарина, Н.Ф. Талызиной и др., поскольку на современном этапе развития общества все более усиливается тенденция интеграции научных знаний, так как сегодня практически все важнейшие проблемы приобретают комплексный характер.

- содействие работе (в процессе практической деятельности студента) – данная дименсия предполагает организацию практической деятельности студента в образовательном и воспитательном процессе, и проявляется в наличии навыков взаимодействия у студента с одноклассниками, единомышленниками и т.п., что возможно при опоре на оптимизационный подход (Ю.К. Бабанский, И.Я. Лернер, М.М. Махмутов, М.М. Поташник и др.), который предполагает: комплексное планирование образовательных задач, конкретизацию их с учетом особенностей и возможностей обучаемых, генерализацию учебного материала и концентрацию на нем внимания студентов, выбор оптимальной последовательности этапов учебного занятия, обоснованный выбор форм, методов, средств образования, дифференцированный подход к обучаемым, определение оптимального объема и сложности заданий, комплексный анализ образовательного процесса;

- планирование и координация – проявляется данная дименсия в наличии навыков планирования саморазвития в профессиональной деятельности, самопознания в профессии, а также умения отслеживать выполнение плана. В данном случае дименсия опирается на маркетинговый подход (В.И. Зверева, Е.А. Кошелева, А.В. Курбатова, А.К. Маркова, В.А. Миславский, Т.И. Шамова и др.), который призван предусматривать комплексное изучение социального заказа общества на образование, возможную степень спроса тех или иных знаний, необходимый уровень подготовки студентов, формы обучения, возможность их совершенствования. Процесс развития дизайнерской компетентности является индивидуальным. В этой связи уровневые критерии сформированности компонентов дизайнерского самосознания определяют выбор способов и средств развития личности и предполагают целенаправленное развитие осознанной потребности в систематическом самоанализе и саморазвитии;

- содействие общению (коммуникативность) – данная дименсия проявляется в наличии навыков общения, богатом лексическом запасе, образованности студента, при этом возможно использовать личностно-центрированный подход. Развитие коммуникативных возможностей личности исследуются с разных сторон такими учеными, как Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, А.М. Баскаков, М.И. Бобнев, Л.П. Буева, М.С. Каган, А.А. Леонтьев, В.Н. Мясищев, А.В. Мудрик и др.;

- решение проблем – данная дименсия проявляется в способности применять знания, умения и навыки для достижения искомой цели. В основе дименсии ситуационный подход (Г.В. Власова, У.Д. Дункан, Е.Ю. Никитина, Л.Н. Смирнова, Д.С. Синк и др.), развивающий одно из ведущих положений системного подхода, согласно которому любая система активно приспосабливается к своей разнообразной внутренней и внешней среде. Основными факторами данного подхода являются: тип выполняемых будущим специалистом заданий; уровень профессиональной компетентности обучаемого, его доминирующие потребности,

степень информированности преподавателя о качестве дизайнерского образования студента; отношение преподавателя к студентам;

- делегирование автономии – проявляется в умении обучающимися брать на себя ответственность за выполняемую деятельность и управление ей, характеризуется наличием, организаторских и лидерских качеств, активности, ответственности, творческого подхода к работе, самостоятельности студента, при этом возможно использовать личностно-центрированный подход;

- устойчивость личности – проявляется в профессиональном оптимизме, находчивости, интуиции опирается на позиции профессионально-личностного подхода (А.А. Вербицкий, Т.М. Сорока и др.), который аргументируется идеей формирования личности как профессионала с высоким уровнем интеграции личностной позиции, профессиональными знаниями и умениями. Иными словами, компетентностью. При этом замеченное единство представляет собой качественно новое образование, целостность и внутренняя структура которого задает цели профессиональной подготовки работника в сфере дизайна, развитие его личности как профессионала, поэтому становится ясно, что данный подход направлен на формирование профессиональной компетентной личности, способности понимать и осуществлять профессиональную деятельность (23).

Итак, развитие дизайнерской компетентности у будущих педагогов профессионального обучения заключается в развитии следующих дименсий: внимание к дисциплине, содействие работе, планирование и координация, содействие общению (коммуникативность), решение проблем профессионального характера, делегирование автономий, устойчивость личности.

**Проектный подход** основывается на теории проектного обучения (Дж. Дьюи, У. Килпатрик, В.В. Рубцов, В.Д. Симоненко и др.) и использовании метода проектов.

Цель проектного подхода при развитии дизайнерской компетентности будущих педагогов профессионального обучения (дизайн) – создать условия, при которых студенты самостоятельно и охотно приобретают недостающие знания из разных источников; учатся пользоваться приобретенными знаниями для решения познавательных и практических задач; приобретают коммуникативные умения, работая в различных группах; развивают исследовательские умения (умения выявления проблем, сбора информации, наблюдения, проведения эксперимента, анализа, построения гипотез, обобщения); развивают системное мышление, а также умение интегрировать профессиональную подготовку обучаемых по разным учебным дисциплинам для установления более прочных межпредметных связей, а также для более тесного взаимодействия теории с практикой в педагогическом процессе.

Рассматриваемый подход относится к технологиям когнитивного конструирования и характеризуется тремя следующими особенностями:



интегрированностью, проблемностью и контекстностью. Первая означает оптимальный синтез сложившихся концепций усвоения знаний и теорий обучения. Вторая характеризует проблемность решаемых студентами задач. Третья особенность – контекстность – означает интеграцию учебной, научной и практической деятельности будущих специалистов.

Основу проектного подхода составляет использование комплексных проектных задач и заданий, проектов, разработанных с учетом межпредметных связей и целостного характера работы.

Проектные задачи (задания, проекты) заключаются в проектировании и создании (или только проектировании) какого-либо предмета профессиональной деятельности. Студенты выполняют задание самостоятельно, используя литературу, методические пособия, консультируясь с педагогами. По окончании работы над проектным заданием (задачей, проектом) производится проверка изученного материала. Позже результаты работы обсуждаются, определяются трудности и профессионально значимые характеристики участников работы (5).

При выполнении проектных заданий решается множество различных задач. Одна из них связана с усвоением алгоритма проектирования; другая – с изготовлением различных изделий; третья – с приобретением знаний, умений и навыков и т.д.(6). Исходя из деятельностного подхода в обучении, в процессе решения этих задач получается определенный результат, который характеризуется неоднородностью: в нем имеется прямой и побочный продукт. Прямой продукт отвечает сознательно поставленным целям, побочный возникает помимо сознательного намерения.

Интеграция компетентностного, дименсионального и проектного подходов к развитию дизайнерской компетентности будущих педагогов профессионального обучения (дизайн) позволяет:

- более точно определить номенклатуру и логику развития значимых в профессиональном плане знаний, умений и качеств личности;
- разработать более точную и диагностически выверенную систему измерителей уровня профессиональной компетентности будущего специалиста на всех этапах его подготовки;
- развивать следующие дименсии: внимание к дисциплине, содействие работе, планирование и координация, коммуникативность, решение проблем профессионального характера, делегирование автономий, устойчивость личности.
- создать условия для развития у студентов опыта самостоятельного решения проектных, творческих задач, составляющих сущность их дизайнерской деятельности.
- интегрировать профессиональную подготовку обучаемых по разным учебным дисциплинам для установления более прочных межпредметных связей, а также для более тесного взаимодействия теории с практикой в педагогическом

процессе;

- приобрести студенту личностный опыт творчества, т. е. комбинирование и модернизацию известных решений при решении различных задач для достижения нового результата, диктуемого изменяющимися внешними условиями;

Модель развития дизайнерской компетентности будущего педагога профессионального обучения (дизайн) включает пять компонентов: целевой, содержательный, организационно-технологический, критериально-уровневый и коррекционно-оценочный. Выявляя состав модели, мы учитывали: понимание сущности «дизайнерская компетентность будущих педагогов профессионального обучения (дизайн)»; социальный заказ общества высшей школы; назначение и содержание профессиональной деятельности будущего специалиста; потребность студентов в знаниях и умениях, способствующих успешной профессиональной самореализации; недостаточную подготовку будущего специалиста в области дизайн-образования.

Ведущим компонентом модели развития дизайнерской компетентности будущих педагогов профессионального обучения (дизайн) в процессе профессиональной подготовки является целевой. Его определение является важным моментом в проектировании системы, поскольку он выступает по отношению к остальным компонентам в качестве управляющей инстанции.

Целевой компонент служит определяющим фактором содержательной разработки компонентов модели, определения связей развития и порождения, четкого понимания терминальной точки проектируемой нами системы – результата, к которому мы стремимся. Цель профессиональной подготовки будущих педагогов профессионального обучения (дизайн) определяется социальным заказом государства и общества системе высшего профессионального образования. Основной задачей этого компонента является развитие дизайнерской компетентности будущих педагогов профессионального обучения (дизайн). При этом следует отметить, что развитие дизайнерской компетентности будущих педагогов профессионального обучения (дизайн) будет носить целостный системный характер, если опирается на знание объективных закономерностей (целесообразность, цикличность, демократичность, вооруженность необходимыми знаниями и др.).

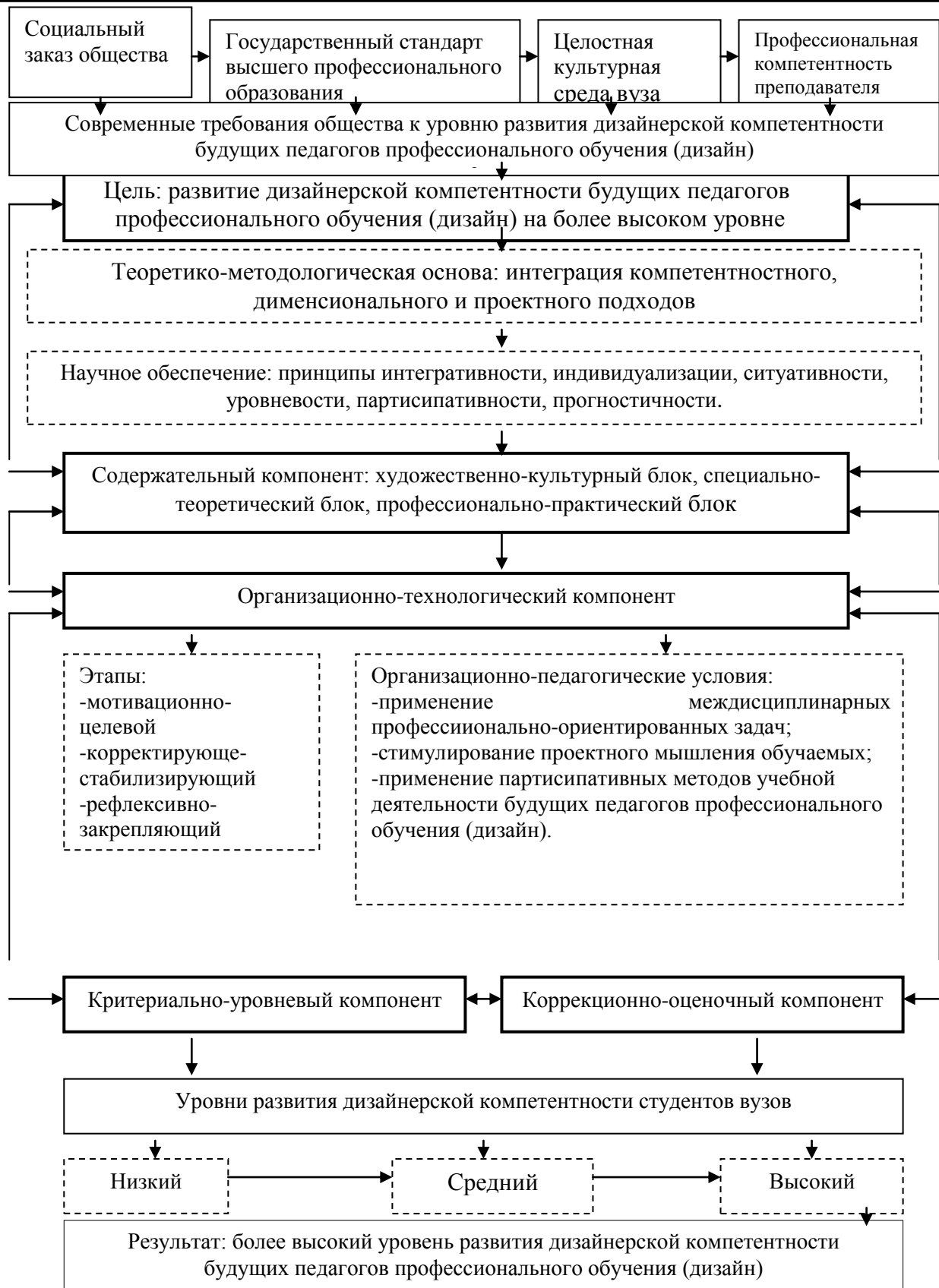


Рис. 2. Модель развития дизайнерской компетентности будущих педагогов профессионального обучения (дизайн)

Содержательный компонент(23) модели обладает рядом признаков, характеризующих образовательный процесс, среди которых мы выделяем дифференцированность, целесообразность, последовательность. Отражение в рассматриваемом компоненте содержания образовательного процесса и процессов его обеспечивающих создает основу для результативного функционирования целевого компонента. Данный компонент системы включает в себя художественно-культурный блок, специально-теоретический и профессионально-практический блоки.

Художественно-культурную подготовку рассматриваем как усвоение и использование студентом целостной системы знаний, методов и способов познания и преобразования действительности. Специально-теоретическая подготовка включает в себя усвоение и использование системы специальных знаний, необходимых для осуществления профессиональной деятельности. Блок профессионально-практической подготовки включает овладение и использование профессиональных умений и навыков в практической деятельности

Технологической составляющей педагогической модели является проектная задача, понимаемая как заданная в определенных условиях цель дизайнерского обучения на усвоение студентами какого-либо фрагмента учебного материала, ориентированного на повышение уровня дизайнерской компетентности будущих педагогов профессионального обучения (дизайн) в процессе профессиональной подготовки. Применение задач в процессе развития дизайнерской компетентности будущего педагога профессионального обучения (дизайн) позволяет обучаемым преобразовать и синтезировать знания, активизировать личный опыт в процессе проектно-художественной деятельности. Решая задачи, студенты непроизвольно овладевают профессиональными компетенциями, соотнося способ ее решения с содержательной, а не с формальной стороной. Данный компонент также включает организационно-педагогические условия успешного развития дизайнерской компетентности будущих педагогов профессионального обучения (дизайн): применение комплекса межпредметных профессионально-ориентированных задач, стимулирование проектного мышления обучаемых, активизация творческой деятельности студентов, применение партисипативных методов учебной деятельности будущих специалистов.

Критериально-уровневый компонент модели предполагает выделение критериев уровня развития дизайнерской компетентности у студентов. Критериально-уровневый компонент включает систему критериев, к которым относятся профессиональные знания и умения, эстетический вкус, проектное мышление, креативность, самостоятельность. Сформированность выделенных критериев является показателем развития как отдельных компонентов, так и исследуемой компетентности в целом. Развитие дизайнерской компетентности мы

рассматриваем на трех уровнях (низкий, средний, высокий) каждый из которых взаимодействует как с предыдущим, так и с последующим. При переходе с одного уровня на другой степень развития дизайнерской компетентности увеличивается. Коррекционно-оценочный компонент обеспечивает установление обратной связи субъектов учения, что позволяет диагностировать процесс развития дизайнерской компетентности будущих специалистов, своевременное получение информации об успешности развития дизайнерской компетентности, возможных трудностях в овладении знаниями, развитии умений и навыков, становлении профессионально важных качеств, оценивать его результаты, корректировать свои действия, строить последующий этап развития дизайнерской компетентности на основе достигнутого на предшествующих этапах, дифференцировать методы и формы работы с учетом индивидуального развития студентов. Данный компонент включает диагностические методики для определения уровня развития дизайнерской компетентности будущих педагогов профессионального обучения (дизайн). Механизмом реализации коррекционно-оценочного компонента модели развития дизайнерской компетентности будущих педагогов профессионального обучения (дизайн) выступает рефлексия.

Этапы развития дизайнерской компетентности у будущих педагогов профессионального обучения (дизайн) построены нами в соответствии со структурой профессиональной деятельности будущего педагога профессионального обучения (дизайн). Они определяются особенностями организационно-педагогических условий и уровнем развития компетентности. Все этапы взаимосвязаны и взаимозависимы, их преемственность сохраняется на протяжении всего срока обучения. Поскольку процесс развития дизайнерской компетентности будущих педагогов профессионального обучения (дизайн) предполагает переход от одного уровня к другому, более сложному результатом реализации каждого этапа является сформированность заданного уровня дизайнерской компетентности. В процессе развития дизайнерской компетентности будущих педагогов профессионального обучения (дизайн) мы выделили следующие этапы: мотивационно-целевой, корректирующе-стабилизирующий, рефлексивно-закрепляющий.

Первый этап – мотивационно-целевой- создает базу развития дизайнерской компетентности. Цель данного этапа - установка на развитие дизайнерской компетентности, формирование ценностного отношения к будущей профессиональной деятельности. Критерием цели выступает осознание будущим специалистом эталонной нормы как постоянно совершенствующейся. На данном этапе определяется наличный уровень знаний, умений и личностных качеств, отражающих дизайнерскую компетентность; формирование представления о будущей профессиональной деятельности, установка на профессиональное становление. Основным видом деятельности студентов является учебная.

Особенностью учебной деятельности академического типа является то, что существующая информация, проходя через процесс обучения, становится знанием. На данном этапе студенты овладевают знаниями и первоначальными умениями, необходимыми для осуществления дизайн-деятельности. Однако прохождение первого этапа является только «первым шагом» на пути развития дизайнерской компетентности. Данный вид деятельности предусматривает индивидуальную, парную, групповую работу.

Второй этап – корректирующе-стабилизирующий. Цель данного этапа – углубление дизайнерских знаний, умений и навыков студентов. На данном этапе происходит самоактуализация студентов в познавательно-профессиональной деятельности. Основным видом деятельности является квазипрофессиональная деятельность: полученные на первом этапе знания и умения закрепляются, приобретают целостный характер, вместе с тем у студентов формируется определенный уровень профессиональных качеств, которого достаточно для участия в учебно-профессиональной деятельности. Многогранные способности личности будущих педагогов профессионального обучения (дизайн) направлены на самоактуализацию, самореализацию себя в будущей профессии.

Третий этап – рефлексивно-закрепляющий. Целью этого этапа является приобретение студентами опыта профессиональной деятельности, в рамках которого происходит развитие профессионально значимых качеств будущих специалистов, стабилизируются и закрепляются знания, умения и навыки, отражающие дизайнерскую компетентность. Основным видом деятельности является учебно-профессиональная, в рамках которой студент выполняет реальные практические функции. На основе творческой самостоятельной деятельности формируются профессиональные качества, а также идет накопление опыта профессиональной деятельности, формируется ценностное отношение к ней. Этот этап соотносится с практическими работами, творческими и исследовательскими работами (21,23). При помощи обратной связи в процессе рефлексии будущий педагог профессионального обучения (дизайн) движется по этапам развития дизайнерской компетентности от результата к цели, оценивает свою деятельность, взгляды на самого себя на основе получения информации о себе от других членов учебной группы.

### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бермус, А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании // Интернет журнал «Эйдос». – 20-05/0910-12(<http://www/eidoc.ru/journal/htm>)
2. Бобенко, О.М. Теоретические подходы к проблеме ключевых компетенций – <http://www.tisbi.ru/science/vestnik/2003/issue2/cult3/html>.

3. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: методическое пособие / А.А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 127 с.
4. Вербицкий, А.А. Метод проектов как компонент контекстного обучения / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова // Школьные технологии. – 2006. – № 5. – С. 77 – 80.
5. Винникова, О.Е. Проектное обучение / О.Е. Винникова // Первое сентября: информатика. – 2007. – № 3. – С. 4 – 5.
6. Григорьев, А.Д. Формирование проектного мышления студентов – дизайнеров в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис. .... канд. пед. наук. – Магнитогорск, 2007. – 24 с.
7. Зеер, Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учеб. пособие / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк. – Москва: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 216 с.
8. Инновационные процессы в педагогической системе подготовки дизайнеров: Материалы Всерос. науч.-практ. конф., 19 апреля 2007 г., Шадринск: Изд-во ОГУП "Шадринский Дом Печати", 2007. – 254 с.
9. Климов, В. П. Организационно-педагогическое обеспечение итоговой аттестации дизайнеров-педагогов: дис. ... канд. пед. наук 13.00.08 / Виктор Петрович Климов. – Екатеринбург, 2009. – 156 с.
10. Неустроев, Г.Н. Психология профессионального образования: учебное пособие / Г.Н. Неустроев. – Челябинск: ЧГАУ, 2004. – 188 с.
11. Никитина, Е.Ю. Педагогическое управление коммуникативным образованием студентов вузов: перспективные подходы: монография / Е.Ю. Никитина, О.Ю. Афанасьева. – Москва: МАНПО, 2006. – 154 с.
12. Новиков, А.М. Образовательный проект. Методология практической образовательной деятельности / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. – М.: Эрверс, 2004. – 197 с.
13. Новоселов, С.А. Направленность творческой деятельности дизайнера: новый подход к структурированию понятия / С.А.Новоселов, Л.С. Новоселова. // Инновационные процессы в педагогической системе подготовки дизайнеров: Материалы Всерос. науч.-практ. конф., 19 апреля 2007 г., Шадринск: Изд-во ОГУП "Шадринский Дом Печати", 2007. – 254 с.
14. «Современные технологии в дизайн-образовании»: материалы докладов III Всероссийской научно-практической конференции (7 – 14 октября 2006 г.), Часть 1 – Сочи: РИО СИМБиП, 2006. – 183 с.
15. Ткаченко, Е.В. Дизайн-образование. Теория, практика, траектории развития / Е.В. Ткаченко, С.М. Кожуховская. – Екатеринбург: Издательство «АКВА-ПРЕСС», 2004. – 240 с.

16. Ткаченко, Е.В. Концепция непрерывного дизайн-образования / Е.В. Ткаченко, С.М. Кожуховская // Приложение «Образовательные технологии в профшколе» №8 к журналу «Профессиональное образование». – М.: Издательский центр НОУ «ИСОМ», 2006. – 44 с.
17. Ткаченко, Е.В. Предпосылки становления и развития дизайн-образования / Е.В. Ткаченко, С.М. Кожуховская // Вестник Учебно-методического объединения по профессионально-педагогическому образованию: специализированный выпуск. Екатеринбург: Изд-во ГОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т», 2007. Вып. 2 (41). 295 с.
18. Торшина, И.Б. Формирование профессиональной компетентности будущего дизайнера по костюму (на материале художественного проектирования школьной одежды): дис. ... канд. пед. наук 13.00.08 / Ирина Борисовна Торшина. – Курск, 2002. – 246 с.
19. Третьякова, Т.Н. Дизайнеры XX века: Учеб.пособие на англ.яз./ Т.Н. Третьякова, Н.П. Земскова; Южно-Урал.гос.ун-т. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2000. – 59 с.
20. Шадриков, В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В.Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 26 – 31.
21. Шамова, Т.И. Управление образовательными системами: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко, Г.Н. Шибанова; Под ред. Т.И.Шамовой. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 384 с.
22. Штофф, В.А. Моделирование и философия / В.А. Штофф. – Л.: Наука, 1996. – 301 с.
23. Щукина, В.В. Развитие дизайнерской компетентности у будущих педагогов профессионального обучения (дизайн): Дис. ...канд.пед.наук.- Челябинск,2010.- 214 с.



**Наши авторы:**

**Никитина Елена Юрьевна** – доктор педагогических наук, профессор (Челябинский государственный педагогический университет);

**Айрих Екатерина Владимировна** – магистрант (Челябинский государственный педагогический университет);

**Айрих Яна Александровна** – аспирант (Челябинский государственный педагогический университет);

**Афанасьева Ольга Юрьевна** – доктор педагогических наук, профессор (Челябинский государственный педагогический университет);

**Ахмеджанова Эльнара Алиевна** – магистрант (Челябинский государственный педагогический университет);

**Васильева Виктория Сергеевна** – кандидат педагогических наук, доцент (Челябинский государственный педагогический университет);

**Зырянова Екатерина Алексеевна** – кандидат педагогических наук;

**Клыкова Людмила Алексеевна** – кандидат педагогических наук, доцент (Челябинский государственный педагогический университет);

**Мальцева Дарья Константиновна** – магистрант (Челябинский государственный педагогический университет);

**Овсяницкая Лариса Юрьевна** – кандидат технических наук, доцент (Уральский социально-экономический институт);

**Прохорова Ирина Арнольдовна** – кандидат технических наук, доцент (Уральский социально-экономический институт);

**Федотова Марина Геннадьевна** – кандидат педагогических наук, доцент (Челябинский государственный педагогический университет);

**Чурашов Андрей Геннадьевич** – кандидат педагогических наук, доцент (Челябинский государственный педагогический университет);

**Штейн Валерия Игоревна** – магистрант (Челябинский государственный педагогический университет);

**Юнусова Елена Борисовна** – кандидат педагогических наук, доцент (Челябинский государственный педагогический университет).



***ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ XXI ВЕКА***

***КОЛЛЕКТИВНАЯ МОНОГРАФИЯ***

**Издательство «Перо»**

109052, Москва, Нижегородская ул., д. 29-33, стр. 27, ком. 105

Тел.: (495) 973-72-28, 665-34-36

Подписано в печать 28.12.2015. Формат 60×84/8.

Бумага офсетная. Усл. печ. л. 28,375. Тираж 5000 экз. Заказ 795.

Отпечатано и сброшюровано в

Студия печати «LUSI»

ИП Алябьева Людмила Александровна  
454047, г. Челябинск, ул. Дегтярёва 5-54  
ИНН 744842727800 серия 74 № 0187584  
ОГРНИП 309744803400013