

Литература

1. Скрипкина А. В. Требования к подготовке будущих специалистов по формированию имиджа организации в вузе / Культурная жизнь Юга России. 2014. № 1 (52). С. 61–65.
2. Ильин В. А., Ключкова К. С. Проблема имиджа применительно к преподавателям высшей школы // Социально-психологические проблемы образования. Вопросы теории и практики: сб. науч. тр. Вып. 4. Ч. II. М., 2006.
3. Якушева С. Д. Педагогический имидж современного преподавателя высшей школы. URL: <http://sibac.info/index.php/2009-07-01-10-21-16/660-2012-01-20-05-56-54>.
4. Попова О. И. Имидж преподавателя вуза: проблема трансформации в современной России: автореф. дис. ... канд. соц. наук. Екатеринбург, 2007. С. 3.
5. Якушева С. Д. Педагогический имидж...
6. Есарева З. Ф. Особенности деятельности преподавателя высшей школы. Л. 1974; Ситникова М. И. Формирование культуры профессионально-педагогической самореализации преподавателя высшей школы: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Белгород, 2008.; Харченко Л. Н. Инновационная деятельность преподавателя современного вуза: обоснование системного подхода // Вестник Северо-Кавказского государственного технического университета. 2010. № 4 (25). С. 44–49 и др.
7. Андреев А. Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа // Педагогика. 2005. № 4. С. 19–27.; Байденко В. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) // Высшее образование в России. 2004. № 11. С. 3–13.; Зеер Э. Ф. Компетентностный подход к образованию // Образование и наука. 2005. № 3(33). С. 27–35.; Зимняя И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический аспект) // Высшее образование сегодня. 2006. № 8. С. 20–26 и др.
8. Туравец Н. Р., Щуров Е. А. Я-концепция в профессиональной самореализации преподавателей вузов // Общество и право. 2013. № 1 (43). С. 275–278.
9. Грачев В. В. Персонализация образования как ответ на глобальные вызовы современности // Акмеология. 2005. № 2 (14). С. 11–17; Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Ученик в обновляющейся школе / под ред. Ю. А. Дика, А. В. Хуторского. М., 2003. С. 135–157.; Шишов С. Е. Понятие компетенции в контексте качества образования // Стандарты и мониторинг в образовании. 1999. № 2. С. 30–34 и др.
10. Аршинов В. И., Буданов В. Г. Когнитивные основания синергетики // Синергетическая парадигма: синергетика образования: коллективная моногр. М., 2006. С. 50–58.; Каган М. С. Синергетическая парадигма диалектика общего и особенного в методологии познания разных сфер бытия // Синергетическая парадигма: синергетика образования: коллективная моногр. М., 2006. С. 31–38.; Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Синергетика как средство интеграции естественнонаучного и гуманитарного образования // Высшее Образование в России. 1994. № 4. С. 31–36 и др.

A. V. SKRIPKINA, I. KH. MESHEV. FORMATION OF INDIVIDUAL PEDAGOGICAL STYLE OF THE TEACHER OF HIGHER EDUCATION INSTITUTION IN PROCESS PROFESSIONAL DEVELOPMENT

In article from a position of competence-based and synergetic approaches the criteria testifying to formation of individual pedagogical style of the teacher of higher education institution are defined.

Key words: high school, teaching style, competence.

И. А. РУДАКОВА, Е. Э. УДОВИК

ПРИОРИТЕТЫ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИКИ КАК ГУМАНИТАРНОЙ НАУКИ

В статье обосновываются приоритеты развития педагогики как гуманитарной науки, ее роль в реализации фундаментальной цели образования, характеризуются дальнейшие перспективы ее развития.

Ключевые слова: педагогика, смысловая дидактика, научное знание, интеграция личности.

Педагогика относится к особой области человеческого знания, поскольку сочетает в себе элементы искусства и науки. Для объединения столь противоположных элементов в единой многомерной системе педагогического знания возникает необходимость выделить в ней интегрирующее основание.

Чтобы выполнить непростую задачу, сначала проанализируем специфику гуманитарных наук,

к числу которых принадлежит педагогика; затем выявим особенности педагогического знания как гуманитарной науки и наметим перспективы его развития как метанауки.

Обратимся к такому свойству научного знания, как способность к росту. Исторически научное знание (науки) развивалось в соответствии с определенными схемами познания. Первоначально

выделились описательные науки, затем «точные», и в начале XX столетия стали активно и самостоятельно развиваться гуманитарные науки. В основе схемы познания гуманитарных наук лежат не признаки, по которым характеризовался объект, классы признаков и их свойства (описательные науки), не аксиомы, в соответствие с чем устанавливали определенные закономерности, законы, выводили теории и делали соответствующие выводы («точные науки»), а факты, которые интерпретируются и осмысливаются субъектом в соответствие с субъективным представлением этих фактов [1].

Эта специфика гуманитарных наук: факт и его интерпретация субъектом – пронизывает все педагогическое знание и, по существу, находит отражение в двух фундаментальных проблемах педагогики. Первая проблема теоретической педагогики связана с многозначностью ее понятийно-терминологического аппарата, что не позволяет до сих пор многим исследователям признавать педагогику действительно наукой. Вторая проблема – проблема дискретности процессов образования, обучения, воспитания и развития личности, что, как раз наоборот, свидетельствует о перспективах развития педагогики именно как особой области человеческого знания. Связь между проблемами, на наш взгляд, достаточно очевидна. Коль скоро каждый из исследователей интерпретирует факты, явления, феномены педагогической реальности (предмет и объект педагогики) в соответствие со своими подходами, точками зрения и проч., то объединить, интегрировать подчас взаимоисключающие компоненты в единую многомерную систему педагогического знания является проблемой высочайшего уровня сложности.

Вместе с тем именно исследование особенностей педагогики как гуманитарной науки убеждает нас в необходимости прояснения стратегических направлений «снятия» фундаментальных педагогических проблем.

История развития педагогики как гуманитарной науки показывает два вектора ее развития. С одной стороны, она развивалась под воздействием, говоря современным языком, естественнонаучного знания. То, что педагогика находится до сих пор его «под тенью» (Л. Н. Толстой), доказывает существование технократического подхода и соответственно технократического мышления в умах, в том числе реформаторов современного образования. Начало его формирования было положено бурным развитием в XVII веке научного знания, когда механистический стиль мышления признается ведущим и распространяется на процессы исследования самых разных наук, в том числе наук о человеке. Свое предельное обобщение такой подход нашел у П. Лапласа, который считал, что «если бы существовал ум столь обширный, знающий на данный момент положение и скорость всех частиц во Вселенной, то он мог бы абсолютно точно предсказать любые грядущие события».

Особенно ярко технократическое мышление находит отражение в представлениях об учебном процессе как о функционирующем, а не развивающем механизме, где личностная нейтральность участников процесса обучения достигает своего апогея. Технократическое мышление – это взгляд на человека как на обучаемый, программируемый компонент системы обучения, а не как на личность, для которой характерны не только самостоятельность, но и свобода по отношению к возможному пространству деятельности [Зинченко В. П., Моргунов Е. Б. (2003); Леонтьев Д. А. (2001); Сенько Ю. В. (2003); Слободчиков В. И. (1994); Фельдштейн Д. И. (2005); Хуторской А. В. (2004)].

Нельзя не высказать соображения по поводу этой особенности педагогики как гуманитарной науки, которая развивалась и развивается под влиянием «другого», не собственно ее знания. Мы не склонны негативно оценивать этот аспект развития науки, поскольку считаем, что благодаря влиянию других схем познания наук педагогика и приобрела статус науки и имеет возможность развиваться. Вместе с тем подчеркнем, что «неучет» (И. С. Якиманская) гуманитарной составляющей, связанной с субъектом, определением его родовой сущности, искажает и деформирует представление о педагогике как особой области человеческого знания, в которой гармонично сочетаются элементы искусства и науки [2].

С другой стороны, с конца XX века в связи со сменой научной парадигмы педагогике предстоит раскрыть ее собственно гуманитарный потенциал. В этой связи обратим внимание, что ряд авторов образовательных концепций зачастую пытается свести содержание образования к некоторому необходимому для жизни минимуму, или к профессиональным значениям знаний, или к удовлетворению рыночных потребностей. Уместно обратиться к заключению комиссии Юнеско по образованию для XXI века, в котором она предупреждает о всякой узкоутилитарной концепции образования: оно должно быть обращено к человеческому существу не как к экономическому фактору, но как к цели развития. Добиться расцвета талантов и способностей, которые несет в себе каждый человек, – вот что одновременно отвечает и фундаментально гуманистической линии образования, и требованиям справедливости, которым должна руководствоваться любая образовательная политика, а также истинным потребностям эндогенного развития [3].

Роль и значение педагогики как гуманитарной науки в реализации этой фундаментальной цели образования действительно высоко. Педагогическая наука до сих пор находится в поиске методологических оснований, которые вооружили бы ее адекватными, человекообразными способами в образовательном процессе. Об этом свидетельствует появление многообразия подходов (антропологического, культурологического, аксиологического, феноменологического,

персоналистического, экзистенциального и др.) и формирование на их основе различных видов педагогического знания. Современные отечественные психолого-педагогические теории и концепции отдают предпочтение образовательным целям, ориентированным на духовное и ценностно-смысловое развитие учащихся.

Об этом также свидетельствует разработка на теоретическом, технологическом и методическом уровнях педагогического знания моделей обучения. В дидактических моделях, ориентированных на инициацию личностного, ценностного, таких как: «лично-ориентированная» (В. В. Сериков, И. С. Якиманская), «лично-деятельностная» (И. А. Зимняя), «персонализированная» (В. А. Беспалько), «развивающая» (В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин, А. В. Запорожец), «инновационная» (В. Я. Ляудис), «гуманистическая, центрированная на мире детства» (А. Г. Орлов), «смыслообразующая» (И. В. Абакумова, П. Н. Ермаков, В. Т. Фоменко, И. А. Рудаква) при всем их многообразии возводятся в ранг ценностей педагогики, прежде всего, целостность личности и ее индивидуальный опыт, свобода, сотрудничество и сотворчество участников педагогического процесса.

Все имеющееся многообразие подходов, теорий и концепций со стороны гуманитарной составляющей педагогического знания еще предстоит упорядочить, что, несомненно, будет свидетельствовать о частичном решении обозначенных выше фундаментальных проблем и перспективах роста педагогического знания.

Более того, важно подчеркнуть, что для раскрытия гуманитарного ресурса педагогика использует преимущественно накопленные ее с XVII века методы естественнонаучного знания, что также указывает на специфический аспект развития педагогики как гуманитарной науки и прогнозирует постановку проблемы дальнейших перспектив ее развития во все тех же рамках технократического подхода.

К сожалению, можно констатировать, что ресурсы и значимость гуманитарных наук со стороны раскрытия способности субъекта к интерпретации фактов недостаточно исследованы. Речь идет об использовании потенциала исследовательских методов гуманитарного познания в педагогике, посредством которых в педагогическом процессе раскрываются его образная и эмоциональная составляющие. Естественно, что применение общенаучных методов объяснения к изучению столь сложной области человеческого знания недостаточно. Созрели педагогические условия для разработки других методов – методов понимания: диалога, майевтики, интроспекции, эмпатии, рефлексии и др. и их внедрения в педагогическую практику [4].

Таким образом, выявление специфики функционирования педагогического знания как

гуманитарной науки показывает, что возвращение «субъекта», а с ним и особых способов интерпретировать им факты педагогической реальности является чрезвычайно актуальной и стратегически важной педагогической задачей. В рамках теоретической педагогики это позволит «выровнять» нарушенный баланс между гуманитарным и естественнонаучным знанием.

Наряду с этим для педагогики открывается новая перспектива – интеграции знания (наук). В отличие от естествознания, которое направлено на выявление универсальных законов природы, существенным моментом гуманитарного познания является его направленность на смысловые и ценностные компоненты личностного и общественного бытия, на «культурно значимую историческую действительность» (М. Вебер) [5].

Современная наука, если обратиться к терминологии Л. С. Выготского, пережила «стадию колллекции» и только сейчас вышла на новый, парадигмальный – уровень контекстуального мышления, при котором социальное устройство общества понимается не как собрание изолированных проблем (социальных, политических, адаптационных, образовательных и т. д.), а как совокупность феноменов, которые фундаментально взаимосвязаны и взаимозависимы и понять которые можно лишь как интегрированное целое, чьи существенные особенности формируются через взаимосвязи его частей, через более широкий контекст генерирующий «организующие связи» (системообразующие факторы, значащие отношения, определяющие специфику системы в целом). Ценности понимаются как феномен, который порождает специфику организации его различных составляющих [6].

Представляется, что становление и развитие смысловой педагогики и ее особого направления – смысловой дидактики является основой интеграции педагогического знания. Хронология развития отечественного образования последних лет подтверждает тенденцию, связанную со сменой существующих педагогических технологий смысловой педагогией [Асмолов А. Г., 2003].

Смысловая педагогика ставит своей целью организацию педагогического процесса на основе понимания психологических механизмов преобразования культуры в мир личности. Психология как фактор конструирования образовательного пространства личности предполагает вариативное, развивающее, смысловое образование. Целью такого образования является формирование картины мира в совместной деятельности со взрослым и сверстниками, которая бы обеспечивала ориентацию личности в различного рода жизненных ситуациях, в том числе и в ситуациях неопределенности. В ходе вариативного образования ребенок приобщается к культуре, т. е. овладевает способами мышления и способностями, посредством которых люди на протяжении многих веков строили мировую цивилизацию (А. Г. Асмолов).

Смысловая дидактика [Абакумова И. В., Ермаков П. Н., Фоменко В. Т. (2003), И. А. Рудакова (2006), Пивоварова Л. В. (2009)], отражая в себе стремление современной науки к полимодальности, интеграции, опирается на различные научные подходы и направления, так или иначе причастные к осмыслению природы познания в контексте обучения. Основное внимание смысловой дидактики сосредоточено на внутренних механизмах защиты личности, преодолевающей препятствия, и психологическом здоровье ее субъектного мира.

Смысловая дидактика, выходя за пределы понимания обучения только как процесса, позволяет ввести его в контекст пространственных категорий, характеристиками которых являются плотность и разнообразие образовательных пространств, и выделяет в качестве способов взаимоотношений основных компонентов обучения смысл и смыслообразование. Первый как основа организующих отношений «ядра личности», включающей динамичные (личностный смысл, смыслообразующая установка, смыслообразующий мотив) и устойчивые структуры (смысловые диспозиции, смысловые структуры, ценности). Второй рассматривается как доминирующий вектор образовательного процесса [7].

Постановка и решение вопроса о формировании смысловой сферы учащихся в учебном процессе и дальнейшее формирование нового типа личности действительно становится интегративной проблемой, связывающей смысловую дидактику и смысловую педагогику. Реформаторские усилия, потенциально способные реально преобразовать учебный процесс, дадут эффект лишь при условии их непосредственной направленности на ценностно-смысловые ориентации личности [8].

Общенаучным подходом в смысловой педагогике и смысловой дидактике выступает не системно-структурный, не общесистемный, а метасистемный подход. Метасистемность невозможно рассматривать как простую включенность системы в систему более высокого порядка (т. е. в метасистему). Развитие метасистемной методологии позволяет выявить «парадокс высшего уровня системы» как специфическое двуединство, присущее организационным связям (значимым способам взаимодействия), определяющим специфику именно данной системы. В системной иерархии всегда есть высший уровень, который генерирует в себе важнейшие отличительные свойства системы, решающая, доминирующая ее часть, при этом все же не исчерпывающего всего содержания системы. Она осуществляет координирующие, организующие и управляющие функции по отношению к остальным частям системы. С другой стороны, любая система (в особенности – сложная) может быть эффективно организована лишь в том случае, если ее «координирующий и управляющий» центр имеет в качестве своего объекта «не какую-либо часть системы, а всю ее, все ее содержание – в том числе, разумеется, и все уровни,

включая и высший. Тем самым, складывается внутренне противоречивая ситуация, при которой высший уровень системы должен входить в ее состав, но одновременно – быть как бы «за» и «вне» этого состава, точнее – «над» ним».

С позиций метасистемного подхода в психологии доказано, что «психика как система – в отличие от подавляющего большинства всех иных типов, видов и классов систем – принадлежит к совершенно особой, качественно специфической категории, которую обозначают как системы со «встроенным» метасистемным уровнем» [9].

Согласно этому уровню, многие закономерности психического проходят два этапа своего функционального генезиса, и, следовательно, принимают две формы своего проявления. С одной стороны, они существуют «сами по себе», их объективное бытие не зависит от осознанной регуляции человека как таковой. Но с другой стороны, эти закономерности могут улавливаться субъектом и фиксироваться им как нечто такое (устойчивое, стабильное), что может способствовать организации своего поведения, а в результате – повышению меры его адаптации. В этом случае они подвергаются во внутренней жизни субъекта вторичному «отражению».

Если это так, то субъект оказывается в состоянии частично управлять самими закономерностями своего функционирования. Это, собственно, и есть один из механизмов того, что традиционно обозначается понятием «произвольная регуляция деятельности». Правда ее характер будет принципиально иным. Он будет субъектным, вторичным. Закономерности как бы накладываются на базовые и видоизменяют их. При этом они сами являются высшим проявлением объективных закономерностей, поскольку адекватны сложнейшему из всех существующих объектов познания – человеку, а вне их установления и понимания его познание просто невозможно.

Система указанных закономерностей в значительной степени образует содержание функционирования субъекта, его «процессуального» бытия (А. В. Карпов), что действительно значимо для педагогического знания [10].

С позиций метасистемного подхода изменяется представление о личности как особом, ноэтическом, духовном, измерении, несводимом к тому, в котором ведется изучение психических процессов (А. Н. Леонтьев, В. Франкл); которое надстраивается над измерением собственно психологическим. Рассматривая понятие «личность» в узком и широком смысле слова, ученые под специфическим содержанием подразумевали ее смысловое измерение, смысловую ткань, ее внутренний мир. Это нашло отражение в перекликающихся между собой вариантах достаточно близких моделей структуры личности (А. Г. Асмолов (1990), Б. С. Братусь (1988), Д. А. Леонтьев (1993)). Во всех трех моделях вычленяется

смысловая сфера личности как специфическая ее ткань [11].

С позиций метасистемного подхода изменяется представление и о деятельности. А. Г. Асмолов предлагает недеятельную парадигму конструирования миров, согласно которой категория «деятельность» выступает как характеристика существования различных развивающихся систем. В этом ракурсе категория деятельность выполняет две функции 1) опосредующего звена, порождающего разные системы и определяющего их развитие; 2) коммуникации с другими науками о развитии природы, общества и человека, использующими категорию деятельность как объяснительный принцип анализа разных реальностей [12].

С позиций метасистемного подхода в педагогике также возникает необходимость рассмотрения системы обучения как порождения внешнего и внутреннего при условии изоморфизма и генетического единства системообразующих факторов, в качестве которых можно рассматривать смысл во всем многообразии его проявлений. Именно смысл, с одной стороны, является уникальным порождением субъективности каждого конкретного индивида, системообразующим фактором его субъективной реальности (смысл не существует вне личностного и человеческого, он интенционален по своей природе), а с другой – черпается, «раскристаллизовывается» из окружающего реального мира, где воплощены смыслы всех тех, кто создавал объекты культуры, искусства, техники и т. д. [13].

В рамках метасистемного подхода возможен синтез различных, как правило, противоречащих друг другу психологических и педагогических теорий, сохранение основных полученных в них результатов и устранение устаревших и ошибочных положений [14].

Поскольку истинная интеграция полимодальна, она осуществляется в сознании, в глубинах психики субъектов педагогического процесса, то интегративное педагогическое знание «не принадлежит определенной научной области, но несет в себе определенную смысловую нагрузку целостно отраженной реальности» (Л. В. Пивоварова, 2009). Пивоварова Л. В. предлагает ввести новый «критерий интеграции – степень обобщения и уровень взаимопроникновения понятий, положений и научных теорий, объединяемых как целостное знание, имеющее определенную личностную ценность». Она также подчеркивает, что это «становится возможным не при любой интеграции, поскольку интеграция может проходить и на уровне интеграции значений, а лишь при интеграции, ориентированной на интроспекцию смыслов» [15].

Отсюда возникает для педагогического знания еще одна сложнейшая проблема – преодоления понятийной разобщенности предметных областей знаний для выведения направленного познания на уровень жизненного мира и личностных смыслов обучающихся [16].

Благодаря мощной методологической базе, педагогика может быть осмыслена в рамках новой системы метанаучного знания. Анализ педагогической литературы показывает, что возникновение новых терминов с приставкой «мета» отражает процессы формирования принципиально нового полипарадигмального педагогического мышления, переход на который даст возможность более продуктивно прогнозировать, проектировать и реализовывать новации и инновации (сочетая их с традициями) с позиций гармонизации целевых установок, обоснованного выбора и интегрированного сочетания различных образовательных стратегий, подходов и процедур любого уровня. Педагогику как метанауку действительно следует рассматривать «наукой будущего», где значащим элементом интегрированного педагогического знания станет родовая (смысловая) сущность субъекта и особенности его личностной интерпретации фактов педагогической реальности.

Литература

1. Рыжов В. П. Наука и искусство в инженерном деле. Таганрог, 1999. С. 100–119.
2. Якиманская И. С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения // Вопросы психологии. 1995. № 2. С. 28–37.
3. Абакумова И. В., Ермаков П. Н., Рудакова И. А. Смыслоцентризм в педагогике: новое понимание дидактических методов. Ростов н/Д., 2006. С. 38.
4. Россохин А. В., Измагурова В. Л. Взаимосвязь внутреннего диалога и рефлексии: опыт эмпирического исследования // Вопросы психологии. 2008. № 5. С. 105–120.
5. Кохановский В. П. Социально-гуманитарная методология Макса Вебера. Ростов н/Д, 2003. С. 34–45.
6. Абакумова И. В., Ермаков П. Н., Рудакова И. А. Указ. соч. С. 120–124.
7. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М., 2003. С. 356.
8. Теремов А. В. Интегративное знание в содержании общего среднего образования // Педагогика. 2007. № 9. С. 562.
9. Карпов А. В. Общая психология субъективного выбора: структура, процесс, генезис. Ярославль, 2000. С. 93.
10. Там же. С. 98.
11. Братусь Б. С. Аномалии личности. М., 1988. С. 205.
12. Асмолов А. Г. Метаспсихология – недеятельная парадигма конструирования миров // Вопросы психологии. 2008. № 5. С. 4.
13. Абакумова И. В. Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе (Психолого-дидактический подход). Ростов-н/Д, 2003. С. 27.
14. Цвиркун А. Д. Основы синтеза структуры сложных систем. М., 1982. С. 120–190.

15. Пивоварова Л. В. Теория и технологии формирования биологической грамотности на интегративной основе: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2009. С. 109.

16. Фельдштейн Д. И. Психология развития человека как личности. М., 2005. С. 13–18.

I. A. RUDAKOVA, YE. E. UDOVIK. DEVELOPMENT PRIORITIES OF PEDAGOGY AS THE HUMANITIES

Article describes the development priorities of pedagogy as the Humanities its role in implementing the fundamental purpose of education, characterized by further prospects of its development.

Key words: pedagogy, meaningful didactic, scientific knowledge, integration of personality.

Т. В. КНЫШУК

РЕГИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ УЧАЩИХСЯ

В статье рассматривается возможность и необходимость использования регионального компонента на уроках русского языка как способа развития личностных универсальных учебных действий.

Ключевые слова: региональный компонент, универсальные учебные действия, Федеральный государственный стандарт.

Современные требования общества показывают явное отставание системы обучения от жизни. Выпускник по окончании одиннадцати классов не готов к решению проблем, которые встают на его пути. У него нет достаточных знаний в бурно развивающихся сейчас отраслях, и поэтому он не всегда может быстро и адекватно реагировать на новые явления жизни. Это связано с тем, что в последние десятилетия главной задачей школы было – дать фундаментальный уровень знаний. При этом эти знания опираются на передовой (хорошо известный) опыт, новый воспринимается «тяжело» и с опаской. Воспитание же ограничивается небольшими, по времени, отступлениями на уроках или же редкими, по количеству, классными часами, которые не могут в полной мере обеспечить процесс развития разносторонней личности. Таким образом, старая модель обучения ориентирована на усвоение определенной суммы знаний, в результате формировался индивид – человек, способный к исполнительской деятельности.

Подобный подход не удовлетворяет современные запросы общества. Поэтому Министерством образования была разработана новая модель обучения, которая отразилась в ФГОС. Данный стандарт ставит перед собой ряд задач, основной из которых является воспитание выпускника-патриота, уважающего ценности иных культур, креативного, мотивированного, готового сотрудничать, способного принимать самостоятельные решения. Также были разработаны и новые критерии развития школьника – универсальные учебные действия: личностные, регулятивные, познавательные и коммуникативные. Для достижения задач нового обучения необходимо развитие всех учебных действий, особого внимания требуют личностные, так как именно они направлены на

формирование внутренних качеств учащихся.

Личностные действия обеспечивают ценностно-смысловую ориентацию (знание моральных норм, умение соотносить поступки и события с принятыми этическими принципами, умение выделить нравственный аспект поведения) и ориентацию в социальных ролях и межличностных отношениях. Применительно к учебной деятельности следует выделить три вида личностных действий: личностное, профессиональное, жизненное самоопределение.

Для формирования личностных УУД необходимы новые и более результативные рычаги обучения и воспитания. Тот набор текстов, который дается в учебниках по русскому языку, недостаточен. Учитель, подбирая материал к уроку, должен учитывать связь его с современной жизнью, нравственную составляющую текста, воспитывающий потенциал (какие личностные качества будут развиты). Здесь нельзя обойти стороной национальный (региональный) компонент и его роль в обучении. «Живое» слово земляков и о земляках на уроках русского языка воспитывает интерес к тому, что называется малой родиной, рассказывает о ее истории и сегодняшнем дне, тем самым способствует формированию личности школьников.

Под региональным компонентом следует понимать «систематическое и последовательное включение в общеобразовательный курс русского языка местного языкового материала, как в тематическом отношении, так и в отношении сугубо лингвистическом» [1].

Впервые понятие регионального компонента появилось в экспериментальном варианте базисного учебного плана в 1989 году. Он включал в себя содержание образования, которое было непосредственно связано с национальными, региональными и местными социально-культурными факторами.