

ISSN 2072-8557

В

ЕСТНИК

МОСКОВСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ОБЛАСТНОГО
УНИВЕРСИТЕТА

Педагогика

№4 / 2010

Bulletin
Of Moscow State Regional University

SERIES
«PEDAGOGICS»

№ 4

Moscow
MSRU Press
2010

Bulletin of Moscow State Regional University

The journal was founded in 1998

Editorial council:

Pasechnik V.V., Chairman, Rector, Doctor of Pedagogics, Professor
Dembitsky S.G., Deputy Chairman, Doctor of Economics, Professor
Konichev A.S., Doctor of Chemistry, Professor
Lekant P.A., Doctor of Philology, Professor
Makeev S.V., Director of MSRU Press, Doctor of Philosophy, Professor
Pus'ko V.S., Doctor of Philosophy, Professor
Traytak S.D., Candidate of Physics and Mathematics, Professor

Editorial Board. «General Pedagogics»:

Krivshenko L.P., Doctor of Pedagogics, Professor (editor-in-chief)
Benesh Pavel, Honorary professor of MSRU, Dean of the Faculty of Pedagogics (Charles University, Prague, Czech Republic)
Shevchenko L.L., Doctor of Pedagogics, Professor
Yurkina L.V., Candidate of Pedagogics, Associate Professor

Editorial Board. «Theory and Methods of Teaching and Education»:

Anisimova L.N., Doctor of Pedagogics, Professor
Voiteleva T.M., Doctor of Pedagogics, Professor
Smorchkova V.P., Doctor of Pedagogics, Professor
Khizhnyakova L.S., Doctor of Pedagogics, Professor

Editorial Board. «Open Education»:

Vaindorf-Sysoyeva M.Ye., Candidate of Pedagogics, Professor (editor-in-chief)
Khapaeva S.S., Candidate of Pedagogics, Professor (executive secretary)

Bulletin of Moscow State Regional University. Series «PEDAGOGICS». – № 4. 2010. – M.: MSRU Press. – 200 p.

The bulletin of Moscow State Regional University (all its series) is the reviewed and subscribed edition designed for the publication of lecturer staff's scientific articles, and also candidates for a doctor's degree, post-graduate students and applicants for a scientific degree. On MSRU web-site the information on the status of all series «Bulletin of Moscow State Regional University» and requirements to the publications for authors are periodically updated with making necessary changes.

© MSRU, 2010

© MSRU Press, 2010

Вестник

***Московского государственного
областного университета***

**СЕРИЯ
«ПЕДАГОГИКА»**

№ 4

**Москва
Издательство МГОУ
2010**

**Вестник
Московского государственного
областного университета**

Научный журнал основан в 1998 году

Редакционно-издательский совет:

Пасечник В.В. – председатель редсовета, доктор педагогических наук, профессор
Дембицкий С.Г. – зам. председателя редсовета, доктор экономических наук, профессор
Коничев А.С. – доктор биологических наук, профессор
Лекант П.А. – доктор филологических наук, профессор
Макеев С.В. – доктор философских наук, профессор
Пусько В.С. – доктор философских наук, профессор
Трайтак С.Д. – кандидат физико-математических наук, профессор

Редакционная коллегия раздела «Общая педагогика»:

Крившенко Л.П. – доктор педагогических наук, профессор (ответственный редактор)
Бенеш Павел – почетный профессор МГОУ, декан педагогического факультета
Карлова университета (Прага, Чехия)
Шевченко Л.Л. – доктор педагогических наук, профессор
Юркина Л.В. – кандидат педагогических наук, доцент

Редакционная коллегия раздела «Теория и методика обучения и воспитания»:

Анисимова Л.Н. – доктор педагогических наук, профессор
Воителева Т.М. – доктор педагогических наук, профессор
Сморчкова В.П. – доктор педагогических наук, профессор
Хижнякова Л.С. – доктор педагогических наук, профессор

Редакционная коллегия раздела «Открытое образование»:

Вайндорф-Сысоева М.Е. – кандидат педагогических наук, профессор (ответственный редактор)
Хапаева С.С. – кандидат педагогических наук, доцент (ответственный секретарь)

Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Педагогика». – № 4.
– 2010. – М.: Изд-во МГОУ. – 200 с.

«Вестник МГОУ» (все его серии) является рецензируемым и подписным изданием, предназначенным для публикации научных статей профессорско-преподавательского состава, а также докторантов, аспирантов и соискателей (См.: Список журналов на сайте ВАК в редакции 2010 г.). На сайте МГОУ информация о статусе всех серий «Вестника МГОУ» и требованиях к публикациям для авторов статей находится постоянно, обновляясь с внесением необходимых изменений.

© МГОУ, 2010

© Издательство МГОУ, 2010

Содержание

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

АНТОНОВА Л.Н. Проблемное поле современной рискологии	9
БАРАНОВСКАЯ Л.А., ИГНАТОВ Н.А. Организационно-педагогическое сопровождение содействия формированию социальной ответственности студентов	13
ВЕПРИНЦЕВА И.В. Совершенствование профессиональной подготовки студентов колледжей искусств в процессе освоения технических средств	18
ВОРОНОВ В.В. Образовательные ресурсы в обучении педагогике в вузе	23
ПАВЛОВА Л.А. Особенности и принципы инновационных сетей в муниципальной системе образования	29
ПОДПОВЕТНАЯ Ю.В. Системно-синергетическая стратегия управления гуманитарно ориентированным научно-образовательным процессом университета	33
САВЧЕНКО Т.А. П.Ф. Каптерев о воспитании детей в семье	37
ТКАЛИЧ С.К., ТКАЛИЧ А.И. ПЕТРОВА Э.И. Гармонизация профессиональной подготовки студентов творческих специальностей на основе национально-культурного потенциала России ..	44
ФЕДОРОВА И.А. Структура исследовательской компетенции бакалавров образования и педагогики: международный и отечественный аспекты	47
ЮЗЕФАВИЧУС Т.А. Проблема минимизации культурно-речевых ошибок учителей	51

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

АНТОНОВА Л.В. О формировании компетенций учащихся профильных математических классов	56
БУРЗАЛОВА Т.В. Функциональная модель непрерывного развития профессиональной направленности будущего учителя математики и информатики в системе «школа–вуз»	61
ВОРОНИНА О.А. Структура и содержание системы управления качеством взаимодействия специалистов в условиях научно-методического центра	67
ДАНИЛИНА А.М. Формирование экологической культуры школьников средствами туристско-краеведческой деятельности	70
ЕПИФАНОВА М.В. К вопросу о формировании образовательной компетенции учащихся в системе школьного образования	77
ЗАГРЕКОВА Л.В., ТРОИЦКАЯ И.И. Роль уроков театра в формировании у учащихся VIII – IX классов готовности к профессиональному самоопределению в условиях дополнительного образования в общеобразовательной школе	80
КРЕТИНИНА Г.В. Пространство и время как концептуальные категории пространственно-временного подхода к обучению иноязычной разговорной речи	87
ЛЕВКОВА Л.Ю. Особенности процессов понимания, восприятия и мышления в связи с проблемой обучения учащихся чтению и пониманию прочитанного текста	91
МАРКИНА Н.А. Прогнозирование трудностей на уроке русского языка в полиэтническом классе	95
АРБУЗОВА Е.Н. Концептуальные подходы к проектированию и применению инновационного учебно-методического комплекса по дисциплине «Технология и методика обучения биологии»	99
ВИННИК М.А. Системный подход к разработке и изложению курса «Концепции современного естествознания» (КСЕ)	105
ИВАНОВ О.П., ВИННИК М.А. Системный подход к классификации изложению темы «Опасные природные процессы» в курсе КСЕ	109
ВИТЧИНКИНА Т.А. Предупреждение трудностей в овладении письмом у старших дошкольников с ЗПР	114
ГОРДЕЕВ И.В. Методика изучения в школьном курсе физики профильного уровня элементов теории относительности на основе модели пространства-времени Минковского	118
ЕРОФЕЕВА В.А. Синергетико-методологические основы формирования устных профессионально-коммуникативных компетенций на уроках английского языка у студентов-менеджеров	124
МАТЮШЕНКО В.В. Метод case study в обучении иностранному языку студентов лингвистических вузов	128

ЛЫСЕНКО Н.Е. К вопросу повышения качества языковой подготовки студентов аграрного вуза	132
РЯБКОВА Н.Г. Социальная педагогика и социальная работа как дивергенты в их соотношении	138
САННИКОВА Н.Г. ШАКУТО Е.А. Оптимизация научно-методической работы в педагогическом колледже посредством педагогического мониторинга	145
СОБОЛЬ Н.В. Сущность технологического подхода коммуникативного воздействия в межкультурном обучении иностранным языкам	151
СТАФЕЕВА А.В. Проблемы и перспективы развития непрерывного физкультурного образования в Забайкальском крае	157
ТАМОЖНЯЯ Е.А. Методическая готовность учителя географии: теоретический и практический аспекты	163
ТРУХИНА О.Т. Дидактические игры как средство развития коммуникативной компетенции учащихся	167
МАМАТОВ Б.А., ЦВЕТКОВА В.Е. Компетентностный подход в профессиональной подготовке специалистов в вузе	170

ОТКРЫТОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

АНИСИМОВА Л.А. Модульная организация англоязычного курса в сочетании с информационными технологиями для формирования у студентов способности к автономии и самоорганизации	174
КОРЯКОВЦЕВА Н.А. Корпоративная информационная система вуза: культурологический аспект	180
КИМ В.С. Компьютерное моделирование физических процессов в учебном физическом эксперименте	182
ШАПОВАЛОВА Т.Р. Диверсификация непрерывного образования при переходе к информационному обществу	187

ХУДОЖЕСТВЕННО-ГРАФИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

ДУМСКАЯ О.А. Специфика обучения живописи студентов педагогических вузов на начальном этапе	192
НАШИ АВТОРЫ	196

Contents

THE GENERAL PEDAGOGICS

L. ANTONOVA. Sphere of problems of modern riskology	9
L. BARANOVSKAYA, N. IGNATOV. Organizational and pedagogical supervision of assistance in forming students' social responsibility	13
I. VEPRINTSEVA. Improvement of the student' training in the college of art during mastering of technical means	18
V. VORONOV. Educational resources in training to pedagogics in high school	23
L. PAVLOVA. The peculiarities of organisation of innovatory educational network activities in municipal system of education	29
U. PODPOVETNAYA. The system and synergetic strategy of management of a humanely oriented research and educational process of a university	33
T. CAVCHENKO. P.F. Kapterev: Kids' Education in a Family	37
S. TKALICH, A. TKALICH, E. PETROVA. Harmonization of vocational training of students of creative specialities on the basis of national and cultural potential of Russia	44
I. FEDOROVA. The structure of research competence of bachelors of education and pedagogy: international and Russian perspective	47
T. YUSEPHAVITCHUS. The formation of cultural and speech competence of teachers as a strategy to minimize professional and pedagogical mistakes	51

TEACHING TECHNIQUE

L. ANTONOVA. On the formation of competencies of the students of specialized mathematical classes	56
T. BURZALOVA. Functional model of continuous development of professional orientation of the future teachers of mathematics and computer science in the system "school-university"	61
O. VORONINA. The structure and content of quality management system of interaction between experts in scientific and methodological center environment	67
A. DANILINA. The forming of children's ecological culture using different approaches of tourist and research activity	70
M. EPIFANOVA. On forming educational competence of pupils in the context of realization of competence approach in Russian system of secondary school	77
I. TROICKAYA, L. ZAGREKOVA. The significance of theatrical lessons in the formation of pupil's of 8th and 9th grade readiness to professional self-determination in comprehensive school complementary education	80
G. KRETININA. Space and time as conceptional categories of space and time approach to teaching students foreign spoken language	87
L. LEVKOVA. The peculiarities of the processes of understanding, perception and thinking in connection with the problem of training pupils in reading and comprehending texts	91
N. MARKINA. Predicting troubles at classes of the russian language in a poly ethnical group	95
E. ARBUZOVA. Conceptual approach to design and use of innovative educational and methodical complex on discipline "Technologies and methods of teaching of biology"	99
M. VINNIK. On the method of teaching the course «concepts of modern natural science»	105
O. IVANOV, M. VINNIK. System approach to classification and presentation of the theme «dangerous natural processes» in the course «concepts of modern natural science»	109
T. VITCHINKINA. Prevention of writings mastering difficulties for elder before school age children with delay of psychological progress (DPP)	114
I. GORDEYEV. Methods of learning core level elements the theory of relativity and relativistic effects on the basis of space-time Minkovsky model in the physics course at school	118
V. EROFYEVA. Synergetic and methodological basis of forming oral speech language classes with management students	124
V. MATYUSHENKO. Case study method of teaching students in a non-linguistic university	128
N. LYSENKO. To the question of language proficiency enhancement in non-linguistic institutions	132
N. RYABKOVA. Social pedagogy and social work as divergents in their correlation	138

N. SANNIKOVA, E. SHAKUTO. Optimization of scientific and methodical work in pedagogical college by means of pedagogical monitoring	145
N. SOBOL. The essence of technological approach of communicative influence in intercultural foreign language teaching	151
A. STAFEEVA. The problems and prospects of the development of the system of continuing sports education in the region of Zabaikalye	157
E. TAMOZHNYAYA. Methodical readiness of the teacher of geography: theoretical and practical aspects	163
O. TRUKHINA. Didactic games as means of development of the pupils' communicative competence	167
B. Mamatov, V. Tsvetkova	170

THE OPEN EDUCATION

A. ANISIMOVA. English module based on information technologies to form students' ability to autonomy and selforganization	174
N. KORYAKOVTSEVA. Corporate information system of higher educational institution: culturological aspect	180
V. KIM. Computer simulation of physical processes in educational physical experiments	182
T. SHAPOVALOVA. Diversity of continuing education in information society	187

ART-GRAPHIC EDUCATION

O. DUMSCKAYA. Teaching painting at an early stage of preparation	192
OUR AUTHORS	196

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 504:519.2

Антонова Л.Н.

Министр образования Правительства Московской области

ПРОБЛЕМНОЕ ПОЛЕ СОВРЕМЕННОЙ РИСКОЛОГИИ*

Аннотация. В статье анализируются особенности положения детей и подростков в современном обществе, включающем риск как одну из социальных, экономических, политических и социокультурных характеристик. Раскрыта сущность таких понятий как «риск», «общество риска», систематизированы основные теоретические подходы к определению их дефиниций, проанализирована эволюция этих понятий, показана их внутренняя взаимосвязь и взаимообусловленность.

Представлен нетрадиционный взгляд на модернизацию российской системы среднего образования, которая в течение почти 20 лет живет в условиях перманентного реформирования, а такая социальная группа, как школьники, подвергается её двойному риску – и как часть общества, и как часть системы образования. Однако рисками в среде школьной молодежи можно управлять, и одним из субъектов управления должны выступать сами дети и подростки, прежде всего, те из них, кого традиционно относят к особой группе риска.

Ключевые слова: риск, общество риска, рискология, проблемное поле современной рискологии.

L. Antonova

The Minister of Education of the Government of Moscow Region

SPHERE OF PROBLEMS OF MODERN RISKOLGY

Abstract. Specific characters of the social state of children and adults in the modern society, including risk as one of social, economic, political, sociocultural description, are analyzed in the issue. The essence of the definitions “risk” and “society of risk” is shown, the main theoretical approaches to define them are systematized, their evolution is analyzed, their in-

terrelation and interconditionality are shown. The author’s standpoint at modernization of Russian school, which is under reforms for twenty years and that social group as school-children exposes to double risk - as a part of society and as a constituent of educational system, is being proposed. Article also states, that youth’s risks can be controlled, and one of the subjects of management must be children and adults.

Key words: risk, society of risk, riskology, sphere of problems of modern riskology.

Рассматривая положение детей и подростков в современном обществе, которое включает в себя риск как одну из фундаментальных экономических, социальных, политических и социокультурных характеристик, следует определить, что понимается под «риском» и какой смысл вкладывается в понятие «общество риска». В современной рискологии накоплен известный опыт исследования проблем риска. Поэтому, прежде всего, следует систематизировать основные теоретические подходы к определению исходных дефиниций, обращаясь не только к социологическим, но и к экономическим, культурологическим, статистическим признакам изучаемого явления. Это позволит более полно проанализировать эволюцию используемых в контексте исследования понятий, продемонстрировать их внутреннюю взаимосвязь и взаимообусловленность.

В научной литературе теоретические и концептуальные подходы к проблеме риска рассматриваются в более широком социальном контексте современности, что важно для раскрытия объективной сущности риска, для всестороннего анализа всего комплекса факторов, определяющих его разновидности. Вместе с тем, концептуализация исходного понятия носит сугубо прикладной характер и подчинена основной идее - рассмотрению

* © Антонова Л.Н.

особенностей положения детей и подростков в современном обществе, прежде всего в российском, характеризующемся по многим признакам как «становящееся общество риска», т. е. такое общество, где риск еще не стал повседневной, привычной реальностью, не рационализирован, не входит в устойчивый набор признаков «образа жизни» и оттого особенно разрушителен и опасен. С другой стороны, дети, подростки и молодежь России оказались той социальной стратой, что более всего подверглась испытанием «свободой», которая в контексте произошедшей трансформации в 1990-е годы может быть охарактеризована как неопределенность, охватившая все сферы общественного бытия: духовную, политическую, социальную, экономическую. Российское подрастающее поколение в лице своих адаптированных, индивидуалистически и модернизационно ориентированных представителей больше всех выиграло от изменений, но в лице традиционно ориентированных представителей больше всех потеряло именно свою всестороннюю (духовную, политическую, социальную, экономическую) идентификацию с традиционным российским социумом.

В свое время английский социолог Энтони Гидденс и немецкий социальный философ Ульрих Бек (разработали постмодернистский подход в социологии риска), в подходах к риску выявили немало перспективных моментов, среди которых следует выделить следующее: риск необходимо рассматривать не просто как вопрос персональной судьбы, но как явление, имманентно присущее самой современности, вследствие чего и возникает термин «общество риска». Отсюда, современность четко обозначила так называемую *индивидуализацию ответственности за риск*, при которой индивидам не приходится ждать помощи от государства, а следует рассчитывать на собственные силы и принимать ответственность за преодоление риска на самих себя.

Как известно, российская система среднего образования уже в течение почти 20 лет живет в условиях перманентного реформирования, а такая социальная группа, как школьники, подвергается двойному воздействию модернизации – и как часть общества, и как часть системы образования. В связи с этим рассмотрим некий нетрадиционный взгляд на модернизацию, выявление ее связи с риском.

В книге «Последствия модернизма» (“The

Consequences of Modernity”), Э. Гидденс, анализируя различные социологические концепции перехода от традиционного общества к современному, останавливается на идее рефлексивной организации и реорганизации социальных отношений. Под рефлексивностью, в частности, следует понимать особое качество социального действия, отражающее способность субъекта осознавать и поддерживать постоянное «теоретическое понимание» оснований своей деятельности.

Опасность и риск, неизбежно возникающие в современном обществе, сводятся к минимуму посредством рефлексивной организации, ключом к успешному функционированию которой, по мысли Э. Гидденса, является *доверие*. При этом понятие «доверие» необходимо отделять от понятий «*защищенность*», «*опасность*» и «*риск*», хотя они и взаимосвязаны.

Под «*доверием*» понимается стремление минимизировать опасность в пределах так называемого допустимого или приемлемого риска. Э. Гидденс, в этой связи, выделяет два вида доверия: *доверие системе*, и *доверие индивидам*, причем индивиды и группы нуждаются в основаниях для доверия системе – доверия в отношении получения прибыли и доверия в отношении способности экспертных и правительственных органов снизить потенциальные риски. Этот неустойчивый, но крайне важный баланс Гидденс называет *онтологической безопасностью*. В этом определении олицетворяется уверенность людей в преемственности их самоидентификации и в постоянстве окружающего социального и материального мира, в котором они действуют.

В свою очередь, отмечая, что человечество систематически сталкивается с различными видами рисков, такими, как бедность, болезни, угроза дисквалификации, экологические и ядерные риски, У. Бек подчеркивает, что мы не всегда можем просчитать их последствия. Панацеей от рисков, по мнению немецкого социального философа, должна стать «рефлексивная модернизация», источником которой могут послужить наука, интеллигенция, способные повысить уровень доверия в обществе.

Далее Э. Гидденс выделяет четыре возможных типа реакций на эту ситуацию постоянно воспроизводимого современной модернизацией риска:

1. *Прагматическое принятие*, выраженное в повседневном выживании при пессимистическом или оптимистическом, а иногда

и смешанном, восприятии действительности.

2. *Устойчивый оптимизм*, характерный для тех, кто верит в провидение, способное вывести из любой ситуации, невзирая ни на какие опасности.

3. *Циничный пессимизм*, распространенный среди тех, кто с ностальгией вспоминает о прошлом, а будущее видит в негативном свете.

4. *Радикальная вовлеченность* (активность) отличает тех, кто не привык безучастно наблюдать, а готов протестовать, мобилизуя себя и других с целью снижения, предотвращения или преодоления рисков. Такие социальные группы становятся социальной базой общественных движений, в том числе и в среде молодежи.

Итогом является индивидуализация жизненного процесса в том смысле, что каждый человек конструирует свою жизнь, как может, с индивидуально обусловленными траекториями в труде, образовании, заработке, потреблении и других аспектах. Поэтому «новое поколение, входящее в жизнь, при отсутствии целенаправленной социально-педагогической поддержки, «дрейфует» по направлению к маргинальным слоям, пополняя группу риска.

Индивидуализация в обществе риска представляет собой триединый процесс, который характеризуется:

- либерацией, или освобождением от традиционных ограничений, накладываемых классовыми, семейными рамками и т.д.;
- разочарованием, наступающим в результате потери традиционного общества;
- реинтеграцией, основывающейся на новых типах обязательств.

В процессе индивидуализации задействованными оказываются как объективные (жизненные ситуации), так и субъективные (сознание, идентичность, персонализация) аспекты. При этом индивидуализация не лишена противоречий, заключенных в усилении риска. С разрушением традиционных классовых и семейных связей образ жизни институционализируется иначе: класс заменяется системой образования, а семья - государством и рынком труда.

Данные социокультурные факторы риска заметно влияют на характер социальных отношений, в особенности в молодежной среде. У одних людей проявляется заинтересованность в поддержании внутренних связей в условиях риска и склонность обвинять оказавшихся в ситуации риска людей за их собс-

твенные неудачные действия. Другие верят в перспективность индивидуальных действий и в соревновательность, в силу чего эти люди оказываются постоянным источником конфликта, а не солидарности. В данном случае риск рассматривается больше как вопрос судьбы или шанса, а не как наказание за неумелые действия.

Как можно увидеть, первая группа демонстрирует высокий групповой этос и сплоченность, в то время как представители второй отличаются слабыми внутригрупповыми связями и высокой степенью индивидуализма.

Происходящие в современном российском обществе социокультурные сдвиги имеют двойственный характер. Во-первых, в самом взрослом мире становится все больше и больше молодежных «культурных меток» - от моды до нарочито рискованного поведения. И, во-вторых, типично «молодежные» риски распространяются во «взрослую среду». На стыке взаимопроникновения этих двух миров (отцов и детей) возникает особый тип синергического механизма, который воплощается в ситуациях неопределенности, специфических формах поведения и мышления, обыкновенно обозначающихся как рискованное поведение и эвристическое инструментальное мышление. Риск в данной концепции рассматривается как способ измерения и расчета действий, основанных на ожиданиях, доверии, страхах, мнениях, настроениях. Причем измеряются и рассчитываются именно интенциональные (направленные) переживания - степень доверия, страха и т.д.

Если провести типологию о проявлении социокультурных составляющих в индивидуальных или групповых реакциях на условия риска, то можно составить основу концепции управления рисками в среде социальных групп, предрасположенных к неопределенности, и, в особенности, становящихся, развивающихся возрастных когорт, среди которых наиболее остро переживает состояние нарастающей неопределенности именно учащаяся молодежь.

Так, по типологии реакций на риск в школьной среде (в подходах Вилдавского и Дрейка) выделяют следующие типы личности:

- иерархисты (в школьной среде встречаются редко, чаще в начальной и старшей школе; как правило, это успевающие и хорошо адаптированные ученики) - им свойственно уважительное отношение к авторитетам и официальным организациям, конформизм в

отношении норм и ожиданий, касающихся риска;

- эгалитаристы (как правило, подростки 13 – 15 лет, образующие всякого рода «группы свободного общения») – их отличает высокая степень групповой идентификации и неприемлимое отношение к аутсайдерам, оказавшимся в ситуации риска, а также скептическое отношение к распространенным нормам и твердая вера в эффективность деятельности по отношению к «полю риска»;

- индивидуалисты (лидеры школьных подростковых групп, часто входят в неформальные молодежные структуры за пределами школы; учащиеся, успешные в социальном плане за счет стартовых возможностей) – для них характерен низкий уровень идентификации с группой, склонность к саморегулированию риска, сопровождаемая отрицанием внешних ограничений и осознанием риска как балансирования между опасностью и удачей с надеждой на последнюю;

- фаталисты (основная масса дезадаптированных детей и подростков) – представители данной группы детей, как правило, отдаются в руки судьбы, связывая с ней появление рисков, и не видят реальной возможности контролировать риск.

В рассматриваемом аспекте рисков, связанных с определенной социологической группой (дети и подростки с девиациями различных этиологий), а также с определенной социально-педагогической проблемой (социально-педагогическое управление и минимизация рисков, воздействующих как на самих детей и подростков, так и исходящих от них в отношении других сторон социальной реальности), исследование данного феномена призвано быть междисциплинарным и рефлексировать положения трех частных рискологий: рискологии школьного детства и подростничества, рискологии общего среднего образования и рискологии транзисии [1, 31-41].

Подводя итог проделанного анализа существующих подходов к определению риска, можно сделать вывод, что общими для большинства из них являются следующие условия: наличие неопределенности; необходимость выбора альтернативы; возможность оценить вероятность осуществления выбираемых альтернатив, нравственная самооценка результата.

Таким образом, наиболее универсальным, с учетом выше сказанного риск в среде школьной молодежи можно определить как деятельность, связанную с преодолением

неопределенности в ситуации неизбежного выбора, в процессе которой имеется возможность количественно и качественно оценить вероятность достижения предполагаемого результата, неудачи и отклонения от цели.

Однако следует признать, что данное определение не лишено некоторых противоречий. Так, в нем в качестве условия преодоления неопределенности подчеркивается возможность оценить вероятность достижения предполагаемого результата, неудачи и отклонения от поставленной цели. Если под вероятностью понимать меру объективной возможности, степень возможной реализации данного события при данных условиях, т.е. не просто меру нашего ожидания, а объективную меру возможности реализации случайного, то в определении риска среди школьников следовало бы делать упор не на возможности оценить вероятность, а на вероятности как обоснованной возможности выбора.

Но такой возможности в условиях неопределенности быть не может. Она может появиться в условиях перехода от состояния неопределенности к определенности или, наоборот, от состояния определенности к неопределенности. Именно в переходном состоянии появляются выбор и возможность его обоснования. Система общего образования в качестве одной из важнейших социальных подсистем действует сначала от неопределенности стихийной ранней социализации к определенности целенаправленной социокультурной социализации, а затем от определенности последней к новой неопределенности самостоятельной жизни - и действует. И этот двойной переход, в свою очередь, усугубляется в современных российских условиях дважды: реформированием и модернизацией и российского социума в целом, и самой системы образования, в частности.

Социально-экономический кризис ухудшил положение наиболее уязвимых групп населения, к которым относится молодежь, и поставил ее в конфликтные противоречия с обществом. Это создало для молодежи ситуацию другого типа риска, связанного с **неопределенностью жизненного пути**, что также не может не влиять на характер социального воспроизводства.

Вместе с тем, руководствуясь собственными интересами в образовании, профессиональной деятельности, материальном положении молодой человек критически оценивает окружающую его социальную реальность с точки зрения возможностей самореализации при

достижении желаемого статуса, выражает согласие с одними нормами, протестует против других. Все, что противоречит его представлениям о должном, вызывает не только протест, но и стремление к преобразованию, часто принимающее у подростков извращенную форму бессмысленного разрушения.

К сожалению, ни у общества в целом, ни у отдельных его институтов, ни даже у родителей в настоящее время нет однозначного нормативно-нравственного представления о должном поведении нынешних молодых людей. Все это затрудняет возможность в полной мере противостоять риску воспроизводства без-нормности (а-морфности), распространению деструктивных отношений, криминализации молодежных структур и интеграции

в них все большего числа молодых россиян, среди которых наибольшему риску данной этиологии подвержены как раз дети и подростки школьного возраста [2,66-72].

В заключение отметим, что рисками в среде школьной молодежи, тем не менее, можно и должно управлять, и одним из субъектов управления могут (должны) выступать сами дети и подростки, прежде всего, те из них, кого традиционно относят к особой группе риска.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Чупров В. И., Зубок Ю. А., Уильямс К. Молодежь в обществе риска. – М., 2001.
2. Чупров В. И., Зубок Ю. А., Уильямс К. Молодежь в обществе риска. – М., 2001.

УДК 370.12

Барановская Л.А., Игнатов Н.А.

*Сибирский государственный технологический университет (г. Красноярск)
Сибирский федеральный университет
(г. Красноярск)*

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СОДЕЙСТВИЯ ФОРМИРОВАНИЮ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ СТУДЕНТОВ*

Аннотация. В статье рассмотрено «сопровождение» с точки зрения организационной и педагогической его составляющих и охарактеризовано как педагогическая стратегия. Дано обоснование введения понятия «содействие» в контексте формирования социальной ответственности студента.

Ключевые слова: организационно-педагогическое сопровождение, педагогическая стратегия, содействие, стратегические условия, формирование социальной ответственности.

Abstract. The materials of the article allow to look at “supervision” from the point of view of its organizational and pedagogical components and characterize it as a pedagogical strategy. The usage of the notion “assistance” and its role in forming students’ social responsibility are explained.

Key words: organizational and pedagogical accompaniment, pedagogical strategy, assistance, strategical conditions, the development of students’ social responsibility.

L. Baranovskaya, N. Ignatov
The Siberian State University of Technology
(Krasnoyarsk)

The Siberian Federal University (Krasnoyarsk)

ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL
SUPERVISION OF ASSISTANCE IN FORM-
ING STUDENTS’ SOCIAL RESPONSIBILITY

Материалы данной статьи представлены таким образом, что позволяют рассмотреть сопровождение с точки зрения организационной и педагогической его составляющих и охарактеризовать его как стратегию. Поясним, почему нами введено понятие «содействие» формированию социальной ответственности студента. Введение данного понятия обусловлено двумя обстоятельствами. Во-первых, студенческий возраст – это

* © Барановская Л.А., Игнатов Н.А.

возраст, для которого характерно стремление к развитию собственной «самости» в её различных формах, например, самостоятельному социальному выбору, самостоятельной деятельности, самореализации. Содействие – именно та педагогическая стратегия, которая по своим функциям соответствует названным особенностям возрастного развития студентов. Во-вторых, стратегия содействия в своём этимологическом значении может быть представлена как «со-действие», в котором отражена социальность педагогической деятельности. В этом смысле «со-действие» согласуется с формированием социальной ответственности как социального качества личности. При этом педагогическое содействие, отражая социальные истоки деятельности, предполагает её совместность и *равнодействие* со стороны преподавателя и студента при формировании социальной ответственности. Остановимся более подробно на аргументах в пользу организации содействия как педагогической стратегии.

Обучение в вузе – это период, когда происходят качественные перемены в жизни студента, влияющие на параметры его социальности как субъекта собственного становления и развития: осуществляются значимые жизненные решения и выборы, усиливаются ценностные аспекты поведения, повышается интерес к социокультурной деятельности (целям, образу жизни, долгу, социальной активности и т. д.). При этом студент как развивающаяся личность нуждается в особо продуманной системе педагогического влияния, что подтверждается многими исследованиями [3; 4; 5; 10]. Содействие отвечает этому требованию; оно понимается нами как спланированное, сознательное, деятельностное участие преподавателя в жизнедеятельности студента с целью облегчить, помочь, эмоционально поддержать его и осуществляется за счёт совокупности последовательных педагогических действий. Сам студент должен быть готов, с одной стороны, принимать помощь, поддержку, участие преподавателя, с другой – нести ответственность за собственные поступки и поведение.

Определив общие ориентиры понимания содействия как педагогической стратегии, отметим, что последовательные педагогические действия должны иметь стратегические характеристики. Этим подчёркивается, что условия – как обстоятельства, за счёт которых реализуется стратегия содействия, – имеют также стратегический характер и именуются

нами «условиями стратегического характера», поскольку усиливают результативность данной стратегии. При этом каждое из них реализуется за счёт специально разработанного педагогического обеспечения, включающего формы, методы, приёмы, средства, соответствующие смысловым характеристикам научно обоснованных условий. В качестве таких условий нами теоретически обоснованы и экспериментально проверены следующие: насыщение социокультурного образовательного пространства вуза аксиологическими смыслами социально ответственного отношения студента к учебно-профессиональной деятельности; педагогическое сопровождение участия студентов в культурных практиках.

Дадим краткое описание каждого из стратегических условий. Педагогический смысл насыщения связывается нами с «увеличением» объективных и субъективных параметров учебно-воспитательного процесса через его задачи, содержание, целесообразный выбор факторов, условий, методов и средств их реализации. При этом отметим, что связываем данный процесс с достижением максимально возможного состояния педагогической эффективности. Необходимо подчеркнуть, что насыщение – это не столько количественная, сколько качественная характеристика образовательного процесса; оно происходит как по вертикали, так и по горизонтали. Вертикальное насыщение, или ценностное, предусматривает отбор условий, методов, приёмов и средств с учётом их значимости для достижения конкретного образовательного результата и наполнения исследуемого процесса содержанием и личностно ориентированным смыслом. Оно направлено, с одной стороны, на развитие личностной сферы студента, с другой – на обновление организационно-педагогического обеспечения (информационное обогащение и активизация трансформационных возможностей предметно-пространственной среды, гибкость в использовании времени, средств, материалов, сочетание индивидуальной учебной деятельности с её коллективными формами и другое). Горизонтальное насыщение предусматривает увеличение образовательного воздействия за счёт расширения форм, методов и приёмов, адекватных цели и задачам исследуемого процесса. Оно направлено на развитие мышления, социальной компетенции, коррекции межличностных отношений в коллективе, самоактуализацию и другое.

Фактически, обе формы насыщения связа-

ны с наполнением образовательного процесса обновленным содержанием, разнообразием форм, методов, приёмов и средств. Педагогическими условиями реализации насыщения социокультурного образовательного пространства вуза аксиологическими смыслами социально ответственного отношения студента к учебно-профессиональной деятельности выступают ориентирование на ценности социальной ответственности и организация модульно-рейтингового обучения.

Далее охарактеризуем условие – педагогическое сопровождение участия студентов в культурных практиках. В психолого-педагогической литературе и энциклопедических источниках понятие «сопровождение» рассматривается как действие человека в отношении другого; взаимодействие людей в его социальной среде. В последнем значении «сопровождение» этимологически приближается к понятиям «содействие», «супервизия», «фасилитация», «наставничество», «помощь одного человека другому в преодолении трудностей». При этом оказываемая помощь обязательно предполагает максимальную свободу и ответственность личности, которой эта помощь оказывается. Эффективность сопровождения не может быть измерена количественно (в нашем исследовании речь идёт о культурных практиках, которые осваивают студенты), но может быть описана качественно через его виды: психологическое, педагогическое, социальное, экономическое и другие; она обеспечивает переход сопровождаемого к более высокому уровню сформированности социальной ответственности.

Понятие «педагогическое сопровождение» определяется исследователями [1; 7; 8] как специфический вид сопровождения, который отражает управляемую сторону процесса развития воспитуемого в системе социального и педагогического взаимодействия с другими людьми, а также как своего рода наставничество и контроль, носящие личностно ориентированный характер. И.А. Липский [7], трактуя данное понятие как специфическое взаимодействие людей, которое носит педагогическую направленность, подчёркивает, что педагогическое сопровождение осуществляется посредством специальных педагогических систем (образования, просвещения, воспитания, обучения, подготовки) в их институциональном оформлении. Е.А. Александрова [1] рассматривает педагогическое сопровождение как тип педагогической деятельности, сущность которой выражает-

ся как в превентивном процессе научения воспитуемого самостоятельно планировать свой жизненный путь и индивидуальный образовательный маршрут, организовывать жизнедеятельность, разрешать проблемные ситуации, так и в перманентной готовности адекватно реагировать на ситуации его эмоционального дискомфорта.

Субъектом педагогического сопровождения выступает как воспитанник, так и сам педагог. По отношению к педагогу данное сопровождение, реализуемое в многообразных формах и технологиях, есть система взаимосвязанных функций, действий, процедур, методов, техник, мероприятий, обеспечивающих оказание ему квалифицированной помощи на протяжении всей его профессиональной карьеры, считают М.Н. Певзнер и О.М. Зайченко [8]. Учёные предлагают осуществлять эту помощь через консультирование, профессиональный тренинг, моделирование, супервизию. Особая значимость *сопровождения* как непрерывной деятельности, по их мнению, обусловлена развитием современного образования как открытой системы, требующей от управляющего персонала образовательных учреждений гибкого реагирования на меняющуюся ситуацию профессионального становления педагогов, что делает необходимым постоянное их участие в программах повышения квалификации и оказание им консультационной помощи и поддержки, например, в деятельности по формированию социальной ответственности.

Иной точки зрения придерживаются Е.И. Казакова, Л.Г. Тарита, Л.М. Шипицына [6; 11; 12] и другие учёные, рассматривающие *сопровождение* как метод, который обеспечивает создание условий для принятия личностью оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора, в том числе профессиональных. С точки зрения Л.Г. Тариты [11], сопровождающий не решает за сопровождаемого проблему, а учит его находить (изобретать или заимствовать) наиболее разумные решения, актуальные для другого человека и его самого. В основе педагогического сопровождения, считает Е.И. Казакова [6], лежит единство четырёх функций: диагностики существа возникшей проблемы; информации о существе проблемы и путях её решения; консультации на этапе принятия решения и выработки плана решения проблемы; первичной помощи на этапе реализации плана. В этой связи сопровождение приобретает организационно-педагогические функ-

ции и, следовательно, можно говорить о нём как об организационно-педагогическом сопровождении.

В последнее время появился ряд диссертационных работ, в которых предметом исследования выступает педагогическое или организационно-педагогическое сопровождение, рассматриваемое на концептуальном и технологическом уровнях [2; 9]. Так, В.Н. Ачкасов, определяя понятие «организационно-педагогическое сопровождение» относительно физического воспитания, чётко разграничил его составляющие, перечислив конкретные функции каждой из них: «совокупность организационных действий, направленных на управление и координацию деятельности, распределение полномочий и ответственности всех преподавателей общеобразовательного учреждения (организационная составляющая); определение содержания, форм и методов физического воспитания, программно-методического, информационного обеспечения, адекватного целям, принципам, закономерностям организации физического воспитания школьников (педагогическая составляющая)» [2].

В определении «организационно-педагогического сопровождения» С.П. Романовой подчёркивается прежде всего институциональность данного сопровождения – «особый вид институциональной деятельности, реализующийся в краткосрочных и пролонгированных формах и предполагающий создание условий, направленных на грамотное планирование, поэтапное осуществление и своевременную саморегуляцию здоровьесберегающей деятельности учителя за счёт выбора содержания, методов и средств данной деятельности адекватно её целям и задачам» [9].

На основе анализа научной литературы по проблеме педагогического, организационно-педагогического сопровождения становления личности в образовательном процессе нами эксплицировано понятие организационно-педагогическое сопровождение и выявлены общие педагогические концепты его осуществления в процессе формирования социальной ответственности студентов.

В нашем исследовании педагогическое сопровождение участия студентов в культурных практиках рассматривается как условие реализации стратегии содействия, что, согласно вышеизложенному, позволяет обозначить данное условие как стратегическое. Конкретизируем сказанное. Объектом исследования

выступает формирование социальной ответственности в образовательном пространстве вуза. Образовательное пространство является институциональной формой взаимодействия субъектов (преподавателей и студентов) в процессе совместной образовательной деятельности: все действия и отношения внутри пространства, с одной стороны, регламентируются законодательными и нормативными актами (Законом РФ «Об образовании», государственными образовательными стандартами, уставом вуза и другими), а с другой – само пространство обладает педагогически управляемым воздействием на развитие личности. На этом основании организационно-педагогическое сопровождение представляется как институционально обусловленная, тщательно спланированная деятельность субъектов образовательного процесса, направленная на достижение педагогической цели (проблемы, задачи) за счёт адекватных ей педагогического обеспечения и временного периода (краткосрочного или пролонгированного).

В данном контексте участие студента в культурных практиках, с одной стороны, является институциональной деятельностью, посредством которой он включается в культуросозидание и расширяет социокультурное образовательное пространство вуза в период своего обучения, с другой – через участие в культурных практиках социокультурное образовательное пространство оказывает влияние на развитие, воспитание, формирование личности студента, его социальной ответственности. Реализация педагогического сопровождения участия студентов в культурных практиках осуществляется при соблюдении последовательности его организационных фаз: конкретизации, самоопределения, обогащения опыта студента, что отражает организационный компонент педагогического сопровождения. При этом разработка специальной педагогической диагностики для качественного и количественного измерения участия студентов в культурных практиках является необходимым элементом организационного компонента сопровождения. Активность и самостоятельность выбора культурных практик, участие в них на уровне саморегуляции указывают на сформированность социальной ответственности студента.

Суть вышеизложенного отражает рис. 1.

Таким образом, организационная составляющая сопровождения содействия в форми-



Рис. 1. Содействие как педагогическая стратегия.

ровании социальной ответственности студента заключается в планировании деятельности преподавателя и других субъектов образовательного процесса с целью облегчить, помочь, эмоционально поддержать студента, актуализировать его намерения совершать действия и поступки, характеризующие его как социально ответственную личность, посред-

ством последовательных педагогических действий по конструированию педагогических условий, методов, приёмов и средств их реализации, имеющих стратегическую направленность (педагогическая составляющая). Такими условиями являются: 1) насыщение социокультурного образовательного пространства вуза аксиологическими смыслами

социально ответственного отношения студента к учебно-профессиональной деятельности и 2) педагогическое сопровождение участия студентов в культурных практиках, которые, в свою очередь, реализуются за счёт адекватного педагогического обеспечения: насыщение – за счёт ориентирования на ценности социальной ответственности и организации модульно-рейтингового обучения; педагогическое сопровождение – за счёт соблюдения последовательности организационных фаз сопровождения: конкретизации, самоопределения, обогащения опыта студента.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Александрова Е.А. Педагогическое сопровождение старшеклассников в процессе разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. – Тюмень, 2006. – 42 с.
2. Ачкасов В.Н. Организационно-педагогическое сопровождение физического воспитания старших школьников: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Кемерово, 2009. – 26 с.
3. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. – СПб.: Изд-во «Питер», 2000. – 304 с.
4. Добрынина В., Кухтевич Т. Культурные миры молодых россиян // *Alma mater*. – 2000. – № 10. – С. 19–23.
5. Климов Е.А. Пути в профессионализм (Психологический взгляд): Учебное пособие. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2003. – 320 с.
6. Комплексное сопровождение и коррекция детей-сирот: социально-эмоциональные проблемы / Под науч. ред. Л.М. Шипицыной, Е.И. Казаковой. – СПб.: ИСП и П, 2000. – 108 с.
7. Липский И.А. Педагогическое сопровождение развития личности: теоретические основания // Теоретико-методологические проблемы современного воспитания: сборник научных трудов. – Волгоград: изд-во «Перемена», 2004. – С. 280–287.
8. Певзнер М.Н., Зайченко О.М. Научно-методическое сопровождение персонала школы: педагогическое консультирование и супервизия: монография / М.Н. Певзнер, О.М. Зайченко, В.О. Букетов и др. / Под ред. М.Н. Певзнер, О.М. Зайченко. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого; Институт образовательного маркетинга и кадровых ресурсов, 2002. – 316 с.
9. Романова С.П. Организационно-педагогическое сопровождение здоровьесберегающей деятельности учителя физической культуры: дисс. ... канд. пед. наук. – Кемерово, 2010. – 251 с.
10. Социологические исследования в России (Материалы социологических центров и служб). Молодёжь России: три жизненные ситуации. Специализированная информация. Т.3. – М.: ИНИОН РАН, 1998. – 116 с.
11. Тарита Л.Г. Методическое сопровождение инновационных процессов в районной образовательной системе: дисс. ... канд. пед. наук. – СПб., 2000. – 145 с.
12. Шипицына Л.М. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка. – М.: «Владос», 2003. – 528 с.

УДК 331.86.+62

Вепринцева И.В.

Московский государственный университет
культуры и искусств

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖЕЙ ИСКУССТВ В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ ТЕХНИЧЕСКИХ СРЕДСТВ*

Аннотация. Статья рассматривает актуальный вопрос о совершенствовании профессиональной технической подготовки студентов колледжа искусств на примере технической подготовки режиссёров любительского театра. Автор анализирует эволюционный путь развития технической подготовки режиссёров и определяет дальнейшую стратегию обучения в данной сфере образования. Разработка инновационной научно-обоснованной системы профессиональной технической под-

готовки режиссёров позволила существенно увеличить продуктивность и интенсивность учебного процесса.

Ключевые слова: художественно-техническое мышление, светозвукорежиссура, режиссёрская матрица, техническая подготовка режиссёра.

I. Vepintseva

Moscow State University of Culture and Arts
IMPROVEMENT OF THE STUDENT'
TRAINING IN THE COLLEGE OF ART DUR-

* © Вепринцева И.В.

ING MASTERING OF TECHNICAL MEANS

Abstract. The article considers the issue of students' technical training improvement in the college of art is illustrated by the example of technical training of directors of amateur theatres. The author analyzes the evolutionary track of technical training development of directors and defines the future teaching strategy in this education. Developing an innovative, scientifically grounded system of professional technical training of directors allowed a considerable increase of the productivity and intensity of educational process.

Key words: artistic and technical thinking, light and sound control, matrix of the director, technical training of the director.

Основные направления совершенствования профессиональной подготовки студентов постановочных специальностей в сфере освоения технических средств можно рассмотреть на примере подготовки режиссёров любительского театра.

В общей эволюции режиссерского образования техническая подготовка исторически складывалась в условиях предметной парадигмы образования и оформлялась в рамках концепции практикума. Анализ сорокалетнего периода существования режиссёрской специальности в колледже искусств свидетельствует об отсутствии научно-обоснованной концепции профессиональной подготовки режиссёров в сфере освоения технических средств как системы единых взглядов.

Сложившееся положение сказалось и на отсутствии преемственности в данной сфере образования. В свою очередь, это проявилось как на организационном, так и методическом уровнях технической подготовки режиссёров. В учебном плане традиционный цикл из двух технических дисциплин сегодня сократился до одного – «Технические средства культурно-досуговой деятельности». При этом из цикла специальных дисциплин исчез второй технический предмет «Основы светозвукорежиссуры», обеспечивающий профессиональную техническую подготовку режиссёров. Количество часов на эту подготовку уменьшилось более чем в пять раз – с 200 до 38 часов.

Такое положение свидетельствует о недостаточной оценке значимости роли и места технической подготовки в режиссёрском образовании. Естественно, что процесс формирования целостного профессионального мышления режиссера при этом ограничива-

ется, что противоречит условиям перехода на межпредметную парадигму образования. Ускоренная смена поколений техники указывает на недостаточность опоры исключительно на традиционные подходы в данной сфере образования. Выпускник через три года обучения обладает навыками эксплуатации, как правило, уже морально устаревшей техники. В рекомендованных Государственным образовательным стандартом дидактических единицах для предмета «Технические средства культурно-досуговой деятельности» делается упор на использовании утилитарных функций технических средств, без учёта их художественных возможностей.

Таким образом, сохраняется традиционное доминирование инженерной подготовки режиссёров в процессе освоения технических средств, в то время как режиссёрам необходимо, прежде всего, владение светом [1, 69] и звуком, как художественным материалом. Однако, традиционная инженерная подготовка не соответствует также и психологическим особенностям развития студентов с доминирующим правополушарным мышлением.

Для оптимального освоения и использования в театральном творчестве технических средств необходимо формирование художественно-технического мышления режиссёров (ХТМ), разновидности правополушарного, образно-логического мышления. Такое мышление требует более основательной теоретической разработанности традиционного практикума «Технические средства культурно-досуговой деятельности» и его трансформацию в профессионально ориентированный предмет «Основы светозвукорежиссуры». Формирование художественно-технического мышления нуждается в разработке инновационных педагогических технологий на основе интеграции современных достижений педагогической и психологической наук.

Таким образом, возникшее противоречие между потребностью совершенствования процесса освоения режиссёрами технических средств и отсутствием системы реализации этой задачи свидетельствует об актуальности данной проблемы.

Научные изыскания осуществлялись с помощью методологического анализа технической подготовки режиссёров и далее с помощью использования инновационных методологических подходов. Антропозоологический подход [3, 95] вывел нас на создание научно-обоснованной системы технической подготовки режиссёров. Данная система вы-

страивалась на основе результатов разработки трёх последовательных этапов:

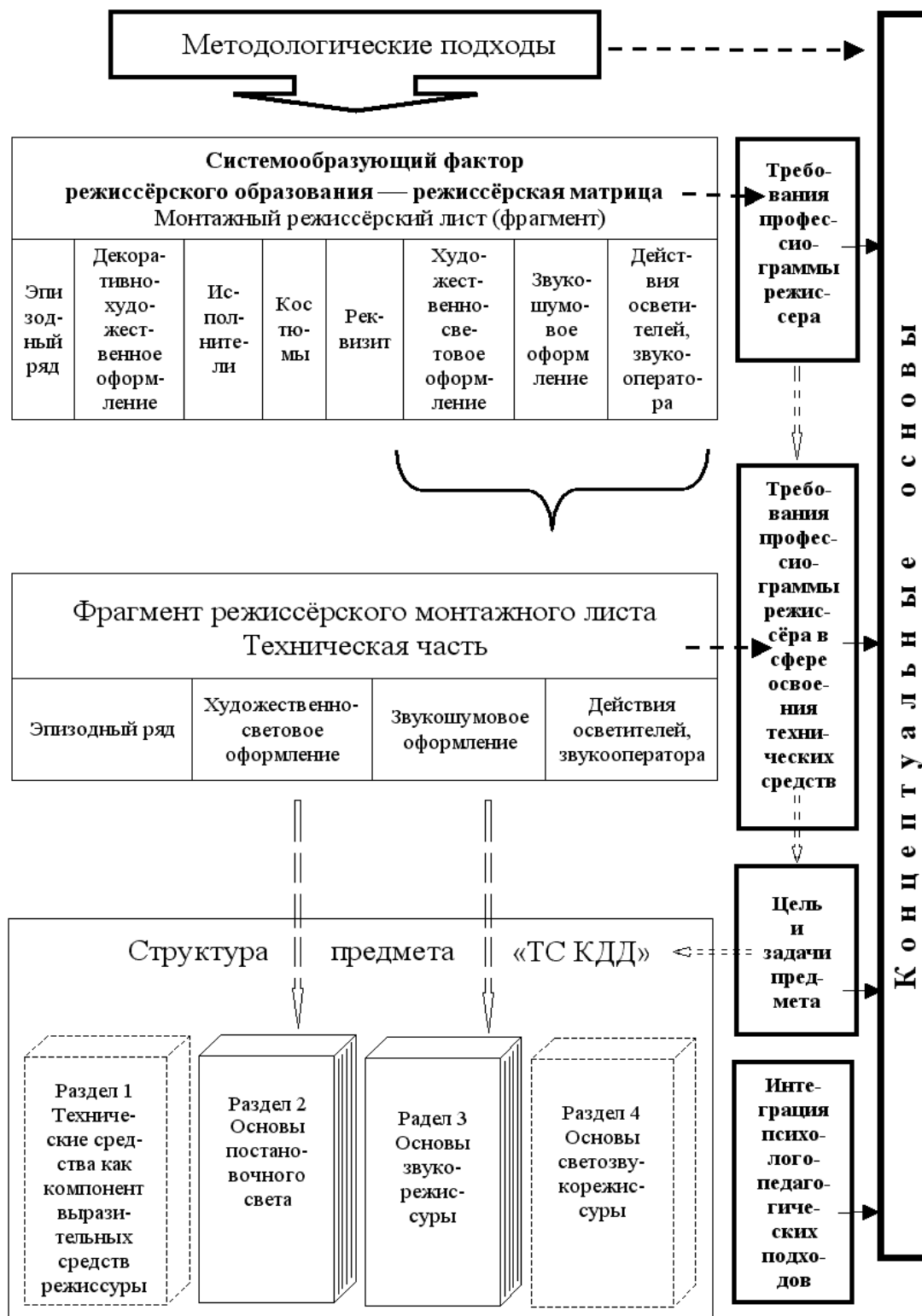
– разработки алгоритма выявления концептуальных основ профессиональной технической подготовки режиссёров (см. схему 1) [2, 30];

– формирования альтернативной концепции освоения технических средств;

– создания инновационной модели профессиональной технической подготовки (см. схему 2).

Схема 1

Алгоритм выявления концептуальных основ технической подготовки режиссёров



**Модель научно-обоснованной системы профессиональной
технической подготовки режиссёров**



Системный подход позволил выявить системообразующие факторы режиссёрского образования, в том числе, режиссёрскую матрицу.

Суть матрицы заключается во взаимосвязи элементов целостности. Режиссёрская матрица представляет собой связь элементов

целостности художественного сценического образа. Формой реализации матрицы в режиссёрской практике является монтажный лист, в котором последовательно фиксируются сценические технологии. Задача режиссёра выбрать наиболее выразительные средства режиссуры для воплощения сценического об-

раза и связать их в художественную единую систему, используя, в том числе, свет и звук, как равнозначные средства художественной выразительности. Рассмотрим промежуточные результаты последовательных этапов разработки научно-обоснованной системы технической подготовки режиссёров.

Первый этап – алгоритм выявления концептуальных основ технической подготовки режиссёров позволил определить основные факторы для формирования альтернативной концепции данной подготовки. (см. схему №1).

Второй этап – формирование альтернативной концепции технической подготовки режиссёров осуществлялся на методологической основе концепции специалиста профессионального образования социально-культурной сферы.

Такой основой является инновационный антропоэкологический природосообразный и культуросообразный подход. Данный подход позволяет выявить механизмы индивидуально-профессионального развития личности в контексте культуры, как акт человекотворчества. [3, 95]

Это коммулятивный, подход, включающий антропологический подход, аксиологический подход, причинно-следственные отношения, системный подход, интеграцию психолого-педагогических подходов, личностно-деятельностный и практико-ориентированный подходы.

Значимым системообразующим фактором режиссерского образования в данной концепции является профессиональная режиссерская матрица, выявляющая необходимость формирования профессионального целостного режиссерского мышления. Концепция, как система единых взглядов, позволила сформулировать цель и задачи современной технической подготовки режиссёров на основе требований профессиональной программы режиссёра в сфере освоения технических средств.

Целью профессиональной технической подготовки режиссёров является освоение и использование современных технических средств как выразительных равнозначных средств режиссуры для создания художественного сценического образа.

Это осуществимо при формировании профессионального целостного (системного) мышления режиссёра. «Универсальное средство разрешения инновационных процессов – формирование системного мышления» [4, 10] Актуальным компонентом профессионально-

го целостного мышления режиссёра является художественно-техническое мышление, позволяющее обогащать процесс интегральной режиссёрской деятельности при создании сценического образа.

Основными задачами технической подготовки режиссёров в соответствии с формулой инновационного формата освоения технических средств (**ХТМ + ЗУН**) являются:

- формирование актуального компонента целостного режиссерского мышления – художественно-технического мышления (**ХТМ**) Эта задача в общей эволюции режиссёрского образования является **стратегией** профессиональной технической подготовки режиссёров выверенной временем и совершенно очевидной в условиях ускоренной смены поколений техники. Формирование профессионального мышления такого типа осуществимо на основе общих закономерностей развития мышления, разработанных принципов светозвуко-режиссуры и алгоритмов их использования, как общих подходов, при создании художественных сценических образов. [5, 158];

- формирование знаний, умений и навыков эксплуатации современных технических средств (**ЗУН**), способность оптимального их выбора для решения соответствующих художественных задач.

Органичное освоение студентами технических средств обеспечивают современные биоадекватные методы обучения, основанные на интеграции психолого-педагогических подходов.

Третий этап – создание инновационной теоретической модели научно-обоснованной профессиональной технической подготовки режиссёров. Данная модель представляет собой интегративное единство ведущих тенденций в современном образовании, базирующихся на инновационных методологических подходах. (см. схему 2). Антропоэкологический подход позволил разработать новый биоадекватный формат освоения технических средств (**ХТМ + ЗУН**). В основе этой формулы художественно-техническое мышление, имеющее свои стадии развития и этапы формирования:

- первая стадия: органичное для режиссёра опережающее развитие художественного мышления за счёт освоения технических средств как выразительных средств режиссуры (см. схему №1, раздел 1);

- вторая стадия: развитие и формирование художественно-технического мышления. Это процесс органичного параллельного решения

профессиональных режиссёрских задач и освоения конкретной техники задействованной в их решении (схема №1, разделы 2, 3, 4). На данной стадии в соответствии с основными этапами сценической работы режиссёра осуществляются и последовательные практические этапы формирования художественно-технического мышления будущего специалиста.

Выводы. Результаты опытно-экспериментальной работы доказали эффективность использования данной системы подготовки. Продуктивность профессиональной технической подготовки режиссёров существенно повысилась и стала отвечать основным требованиям профиограммы. Интенсивность подготовки увеличилась примерно в четыре раза.

Рекомендации. Трансформация практикума «Технические средства культурно-досуговой деятельности» на основе его теоретической разработанности в специальный предмет «Основы светозвукорежиссуры» требует вместо четырёхкратного сокращения времени на профессиональную техническую подготовку режиссёров обоснованного его увеличения.

Резервы времени можно выявить, основываясь на межпредметной парадигме образования, при комплексном анализе программ современных технических предметов, включая предметы «Информатика» и «Информационное обеспечение профессиональной деятельности». Для среднего профессионального образования в учебном процессе установ-

лено соответствие количества часов теории и практики (50% и 50%). Дополнительно рекомендуемый во втором семестре практикум по светозвукорежиссуре в интегральной режиссёрской деятельности предусматривает решение сценических задач. Кроме усиления продуктивности учебного процесса такая интеграция специальных предметов будет способствовать укреплению профессиональной устойчивости специалиста. Эффективность инновационной системы профессиональной технической подготовки режиссёров может быть успешно рекомендована и для других постановочных специализаций колледжей искусств.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Исмагилов Д.Г., Древалёва Е.П. Театральное освещение: – М.: ЗАО «Дока Медиа», 2005. – 360 с. 2.
2. Вепринцева И.В. Концептуальные основы технической подготовки режиссёров // Развитие познавательной активности и самостоятельности студентов в образовательном процессе: Сб. ст. – Вып. 2. М.: МГУКИ, 2006.
3. Флоря В.И. Антропологический подход в современной педагогике: проблемно-методологический анализ: Монография. – М.: МГУКИ, 2006. – 138 с.
4. Селиванов В.В. // Вопросы философии. – 2006. – № 4.
5. Шамина В.В. Роль структуры проблемного задания в развитии познавательной активности и самостоятельности студентов кафедры дизайна // Развитие познавательной активности и самостоятельности студентов в образовательном процессе. Сб. ст. – Вып. 2. – М., 2006.

УДК 378

Воронов В.В.

Московский государственный
областной университет

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ В ОБУЧЕНИИ ПЕДАГОГИКЕ В ВУЗЕ*

Аннотация. В статье обосновывается интегративный системно-технологический подход к обучению педагогике, согласно которому следует не противопоставлять, а интегрировать три вида обучения: репродуктивное обучение, развивающее, или личностно ориентированное, и рационально-технологичное обучение. На этой основе разработано интерактивное учебное пособие по теории

воспитания – соединение учебника с рабочей тетрадью. Опыт работы в виртуальной среде Moodle показывает необходимость создавать инновационные печатные пособия, представляющие учебную информацию в разных формах и управляющие учебной деятельностью. Описывается также опыт обучения с банком педагогической информации МГОУ и делается вывод о разработке печатных и цифровых ресурсов на общих принципах: многообразие форм, интерактивность.

* © Воронов В.В.

Ключевые слова: изучение педагогики в вузе, технология обучения, цифровые образовательные ресурсы, интерактивный учебник, банк педагогических данных.

V. Voronov

Moscow State Regional University

EDUCATIONAL RESOURCES IN TRAINING TO PEDAGOGICS IN HIGH SCHOOL

Abstract. The article explains the integrative system-technology approach to teaching pedagogy, according to which should not oppose, but integrate the three types of training: training of reproductive, developmental, or personality-oriented, and rational-tech training. On this basis, developed an interactive tutorial on the theory of education – the combination of the textbook with workbook. Work experience in a virtual environment Moodle shows the need to create innovative printed materials that represent educational information in various forms and administering training activities. We describe the experience of training with the bank pedagogical information MGOU and conclude on the development of print and digital resources on the general principles: variety of forms, interactivity.

Key words: study of pedagogy at the university, education technology, digital learning resources, interactive tutorial, the bank of Education data.

Проблема состоит в том, что учебный процесс в вузе носит в основном традиционный характер. Подавляющая часть учебного плана отводится на лекции, половина и менее идет на семинары; ничтожная часть приходится на индивидуальную работу и контроль результатов. Преподаватель в традиционном обучении преимущественно сообщает информацию, которую студент может проработать самостоятельно. Деятельность студентов носит по большей части пассивный и репродуктивный характер. Задача заключается в том, чтобы активизировать самостоятельную работу студента, наполнив образовательную среду ресурсами и организовав управление познавательной деятельностью.

Недостатка в описаниях общего направления в модернизации образования и в частности в описаниях подходов к совершенствованию процесса обучения как в школе, так и в вузе сегодня нет. Известно, что современное образование должно базироваться на гуманистической концепции (парадигме?), на компетентностном и деятельностном подхо-

де, что обучение, согласно гуманистической парадигме, должно носить личностно-ориентированный характер, в противоположность традиционному обучению, ориентированному на усвоение знаний по программе. (Странно, что сторонники личностно ориентированного подхода горячо критикуют эту установку на знание, противопоставляя его развитию). Известен и третий подход к образованию, точнее к обучению, – рационально-технологический: процесс обучения подвергается алгоритмизации и автоматизации, насколько это возможно, просчитывается во всех параметрах, создается его проект с соответствующей документацией – информационными и дидактическими материалами.

Обычно все три парадигмы противопоставляются друг другу: традиционная, то есть объяснительно-репродуктивная; феноменологическая, или гуманистическая, центрированная на личностном росте ученика; рационалистическая, ориентированная на создание проекта процесса обучения с заданными целями, алгоритмизированного и автоматизированного. Представляется, что все подходы к обучению имеют право на жизнь, хотя бы потому, что нет универсальных во всех случаях методов решения проблем вообще и задач обучения, в частности. А также потому (и это главное), что личность развивается, растет в процессе активного усвоения знаний, которое обеспечивается в рамках всех трех парадигм, хотя и по-разному.

Мы считаем, что при проектировании процесса обучения педагогике в вузе и создании его информационно-методического обеспечения надо основываться на комплексном подходе, интегрирующем все три взгляда на обучение. При этом, проектируя обучение конкретной дисциплине, необходимо использовать и информационно-репродуктивные методы, и развивающие, личностно ориентированные методики (проблемное и имитационно-игровое обучение, анализ ситуации, исследования, дебаты, метод проектов). А согласно технологическому подходу, следует планировать задания алгоритмического характера, в которых предлагается дозированная информация и которые направляют самостоятельную учебную деятельность студентов, ведущую к заданному результату.

Дидактический процесс на основе системно-технологического подхода рассматривается как педагогическая система, в рамках которой возможно осуществление разных дидактических моделей. Традиционный дидак-

тический процесс характеризуется исследователями как рассеянный при разомкнутом управлении. Имеется в виду, что обучение состоит в изложении преподавателем информации, предназначенной для *всех в равной степени*, и что контроль и коррекция результатов, как правило, проходит в конце курса, следствием чего и являются низкие результаты [2, 103-105].

Заметим, что к более четкому управлению усвоением студентами знаний по всем дисциплинам работников вуза толкает общая тенденция в развитии дидактики и политика Минобразования, о чем свидетельствует проект ФЭПО – федеральный экзамен в сфере высшего профессионального образования. В проекте используется подход, о котором мы говорим, – системно-технологическое проектирование процесса обучения. Согласно этому подходу, в материалах Росаккредитования выделены контролируемое содержание дисциплины, перечень контролируемых учебных элементов, тезаурус понятий по дисциплине и составлены соответствующие тестовые задания [см. 6].

Это обязывает кафедры по-новому подойти к организации обучения по дисциплине, используя технологическое проектирование учебного курса. Преподаватели педагогики в первую очередь должны подойти к обучению по своей дисциплине с позиций проектирования ДП уже потому, что согласно стандарту в курс «Педагогика» входят дидактические единицы и темы: «Педагогические технологии», «Педагогическое проектирование», «Проектирование возрастосообразного образовательного процесса» и др. Обучая студентов проектированию учебного процесса, преподаватели обязаны демонстрировать проектирование своей дисциплины.

В литературе есть обоснования и описания проектирования обучающих систем, технологичных дидактических процессов (В.П.Беспалько, Ю.Г.Фокин). Описаны этапы разработки проекта педагогической технологии, которые следует выполнить, разрабатывая технологичный процесс обучения педагогике в вузе. На *первом этапе* следует описать содержание обучения, с выделением всех учебных элементов, с указанием логических связей между ними, с перечнем учебных элементов, подлежащих усвоению. *Второй этап* предполагает постановку диагностических целей обучения, т.е. описание действий учащихся в конце обучения, иначе говоря, в измеряемых показателях. На *третьем эта-*

пе необходимо разработать процессуальную часть обучения, т.е. систему обучающих и учебных действий участников ДП, состав методов, упражнений, заданий для самостоятельной работы студентов, наметить средства обучения и формы, в которых оно будет протекать. *Четвертый этап*, продолжая предыдущий, требует разработки учебно-методических материалов для учащихся. На *пятом этапе* требуется разработка контрольно-измерительных материалов для объективного контроля и процедур проверки знаний, качества усвоения программы. *Шестой этап* – разработка содержания и структуры учебных занятий в соответствии с целями и содержанием обучения, с указанием планов занятий, методик обучения и самостоятельной работы учащихся [2, 179-180].

Итогом работы проектировщика ДП на каждом этапе будут свои результаты: логическая структура учебных элементов содержания обучения; диагностично поставленные цели обучения; система методов, средств, форм обучения; учебно-методические материалы для работы в аудитории и самостоятельной работы учащихся при опосредованном руководстве преподавателя; комплект контрольно-измерительных материалов для проверки знаний.

Ю.Г. Фокиным не только исследованы теоретические вопросы технологизации обучения в вузе, но и даны примеры технологизированной программы учебной дисциплины, в которой выделены элементы содержания, требуемые уровни усвоения [7, 228].

Есть ли последовательная реализация технологического подхода к разработке процесса обучения педагогике в вузе? Анализ литературы показывает, что есть положительная тенденция к планированию и описанию управляемого процесса учения, к управлению учебно-познавательной деятельностью студентов (А.С.Агафонова, Г.М. Коджаспирова, Е.С. Полат и М.Ю. Бухаркина, Т.А. Стефановская, А.С. Чернышов и др.), однако последовательно этот подход по ряду причин не реализуется.

Во-первых, трудно технологизировать обучение педагогике, поскольку педагогическое знание слабо поддается формализации, в педагогической теории нет строгой логической структуры, затруднена стандартизация используемого языка.

Во-вторых, для разработки проектов технологии обучения конкретным дисциплинам требуются специальные знания и значитель-

ные трудовые затраты. Технологизация обучения является высоко затратным и *наукоемким* процессом. Над проектом технологии, вероятно, должен работать специально обученный человек – «технолог образования», «педагог-технолог» - или даже группа, состоящая из учителей, технологов, тестологов, психологов. Очевидно, Минобразования, которое исходит в разработке образовательных стандартов и в проверке качества обучения, по всей вероятности, из рационально-технологического подхода, должно через методические структуры на всех уровнях управления инициировать разработку стандартных, типовых технологий обучения по всем дисциплинам. Очевидны также введение специализации педагог-технолог и подготовка таких специалистов.

Тем не менее преподаватели, создают разнообразные учебно-методические материалы: программы, задания, учебные тексты, проверочные материалы, учебно-методические комплексы. УМК является основной частью информационной среды, необходимой для обучения. Думается, что принципы технологизации обучения должны лежать в основе разработки нового поколения учебников и учебных пособий. В каждой главе учебника необходимо давать основной и дополнительные тексты, задания репродуктивного, проблемного, творческого характера, предписания по их выполнению и формам отчета, промежуточные и итоговые тесты, большой справочный аппарат. Такой учебник будет действительно направлять учебно-познавательную деятельность студентов.

Названные выше авторы представляют примерно такие учебники в традиционном типографском исполнении. Автором этой статьи созданы фрагменты инновационного учебника, размещенные в Базе МГОУ [см. 1]. Имеется опыт обучения студентов с его помощью.

Однако информационные технологии позволяют создать широкую электронную среду, включающую в себя как специальные учебно-методические материалы, то есть непосредственно УМК, устойчивое ядро информационной среды обучения, так и изменчивое окружение ядра: материалы методологического, научного и дидактического характера, работы студентов, базы данных, библиотеки, электронные журналы [4, 115-116; 8, 87-91]. Все эти материалы должны быть в сетевом электронном обращении для всех форм обучения, очной, вечерней и заочно-дистанцион-

ной. Такие цифровые образовательные ресурсы активно разрабатываются во всем мире.

В МГОУ, в Институте открытого образования, активно создаются разнообразные курсы обучения на платформе Moodle, которая является программой, создающей виртуальную образовательную среду, то есть систему учебно-методической информации, средств разработки, хранения, передачи и доступа к этим материалам. Здесь надо обратить внимание на две составляющих ВОС: содержание информации и средства учебно-образовательной работы с информацией, управляющие информацией и действиями участников процесса.

Такие программы помогают создать высокотехнологичную, автоматизированную среду обучения на принципах системного анализа и технологии обучения, заставляют педагогов (и теоретиков, и практиков) мыслить и обучать иначе, чем принято традиционно в социально-гуманитарных областях знания и практики. Современные технологии обязывают педагога строить процесс обучения на рациональной, системно-технологической основе, что означает создавать проект, проектировать систему обучения какому-либо предмету, определяя указанные выше компоненты.

В программе Moodle, которую мы рассматриваем как один из вариантов виртуальной образовательной среды, реализованы в значительной мере идеи технологии обучения, она заставляет проектировать процесс обучения в его главных компонентах и этапах: цели, содержание, процедуры усвоения и операции контроля. Moodle дает богатые возможности для представления учебной педагогической информации в разнообразных формах: лекции, презентации, глоссарий, тесты, задания, опросы, отсылки к веб-страницам, графические материалы, видео и аудиоматериалы. Оболочка предлагает определенные технологии не только представления учебной информации, но и технологию учебной работы с учебным материалом, а также технологию проверки результатов обучения. Кроме того, целям обучения в Moodle служат форумы, чаты, поскольку в них идет живой обмен информацией, мнениями, что вызывает интерес и стимулирует учебную активность.

Автор разработал в этой программе курс «Воспитательная работа в школе» и получил небольшой опыт в обучении с её помощью учителей на курсах повышения квалификации и студентов дневного отделения (см. vosmgou.

гу). Ценность опыта работы в виртуальной среде заключается прежде всего в обострении и смене взгляда на планирование и проектирование процесса обучения, а также и в том, что педагог, работая в такой среде, видит, что современный педагогический процесс может и должен быть наукоемким и высокотехнологичным.

Опыт создания и использования виртуального курса в среде Moodle в системе повышения квалификации учителей показал, что существуют и требуют анализа научно-методические, психологические, организационно-педагогические аспекты работы в виртуальной среде. В частности, речь идет о совмещении виртуального и реального общения, обучения учителей, а также студентов дневной и вечерней форм обучения – словом, учащихся разных уровней подготовки, возраста, опыта.

Образовательная среда Moodle, как и подобные ей программные продукты, позволяет и накапливать учебную информацию, и организовывать её активное усвоение. Важно также, что она не является изолированной системой и предоставляет возможность использовать сетевые ресурсы.

Ценность опыта работы в среде Moodle состоит в том, что это программное средство, являясь наукоемкой и высокотехнологичной разработкой, показывает направление развития теории и практики обучения, обязывает преподавателя мыслить в категориях системно-технологического подхода к обучению. Освоение такой среды требуют от преподавателя значительных познавательных усилий и трудозатрат, а также анализа и оценки собственного профессионального поведения в обучении и в общении с учащимися.

Кафедра педагогики МГОУ, отвечая в свою очередь на информационные запросы, создала и развивает в настоящее время информационный ресурс, функция которого – обеспечить студентов учебно-методическими материалами (это База данных «Ресурс образования» на сайте МГОУ). В Базе помещаются учебные, методические и научные материалы, необходимые студентам для изучения педагогических дисциплин. Эту Базу следует рассматривать как виртуальную хрестоматию, библиотеку по своей дисциплине, что очень важно в сегодняшних условиях: мало новой литературы в библиотеках, дороговизна типографских изданий. Хотя среда Интернет предоставляет огромные информационные ресурсы, но именно в этом и её слабость:

в море информации студенту трудно отобрать соответствующую по содержанию и уровню информацию. Именно поэтому долг преподавателя создавать свод учебно-методической информации, направленной на обслуживание конкретных курсов и обучаемых.

В настоящее время это информационно-справочная система с дидактическими элементами [см. 1]. Основная её функция – предоставление студентам и преподавателям информации по педагогическим наукам и учебным дисциплинам в соответствии с госстандартом. Информация в ней расположена на трех уровнях, имеется каталог, поиск по ключевым словам, авторам, используются гиперссылки. Со временем у автора возникла потребность превратить Базу в комплексный информационно-дидактический ресурс: справочная система, электронные учебные курсы, – словом, все то, что сегодня называют цифровыми образовательными ресурсами, электронными обучающими системами и т.п. Эта потребность находится в соответствии с главной линией развития электронных образовательных материалов – создание обучающей и развивающей интерактивной среды.

Поэтому в базе появились учебные тексты по педагогике с различными, репродуктивными и проблемными, заданиями и тестами, что требует, однако, другого программного обеспечения. Опыт показывает, что преподавателю дневного и других форм обучения необходим электронный ресурс комплексного характера, отвечающий примерно таким требованиям:

- обеспечивать интерактивность, возможность обратной связи в процессе обучения;
- обеспечивать уровневую и индивидуальную дифференциацию обучения;
- содержать материалы в различных формах представления – тексты, графика, видео, аудио;
- содержать набор диагностических и обучающих методик, ориентированных на нестандартные способы решения учебных и предметных задач;
- поддерживать, стимулировать учебную деятельность исследовательского характера.

В основе такого образовательного ресурса для преподавателя педагогики в вузе, по нашему мнению, должно лежать концептуальное положение о балансе между управляемым учением студента и свободной его навигацией в электронном ресурсе, с использованием в

обоих случаях традиционных и современных печатных материалов. Это положение определяется выше сказанным тезисом об объединении трех подходов в обучении: традиционного, развивающего и технологического.

Действительно, в Базе имеются и пополняются материалы с указаниями алгоритмического типа, более или менее строго управляющие учебными действиями студента, что можно считать репродуктивным типом обучения, с элементами программированного обучения. С другой стороны, имеются материалы, рекомендуемые для свободного и более углубленного изучения какого-либо вопроса, и это можно назвать элементом развивающего обучения, с использованием проблемно-исследовательских методов. Это дает преподавателю и студенту поле для маневра, выбора тактики обучения и учения.

По нашему мнению и опыту, репродуктивно-управляемая учебная деятельность необходима для освоения базовых знаний (теорий, понятий, технологий), что обеспечивает обязательный для всех уровень усвоения. Второй тип учения, проблемно-исследовательская работа может быть рекомендована не для всех в одинаковой степени, хотя обязательной на первичном уровне должна быть для каждого. На этом первом уровне проблемного учения предполагается свободный поиск студентом информации по изучаемой проблеме в базе и других, в том числе печатных источниках. На следующей ступени студент должен уметь сформулировать проблему для углубленного изучения, найти информацию и, более того, уметь создавать свою информационную базу по проблеме и по всему курсу, пользуясь гипертекстовой технологией, накапливая цифровые информационно-образовательные материалы в процессе учения.

Во всех случаях от студента требуется (мы полагаем, что в нашем скромном опыте и формируется) умение получать информацию, перерабатывать и использовать её для целей учения и собственного роста, развития. Помогает решать эту задачу наличие комплексных информационно-дидактических ресурсов, структурированных и организованных, которые накапливаются в Базе МГОУ.

Вопрос создания электронных учебных материалов особенно активно решается в школьной дидактике. Создаются наборы цифровых образовательных ресурсов (ЦОР) к учебникам, входящим в Федеральный перечень. Эти цифровые ресурсы по-разному сочетаются с традиционными школьными

учебниками и пособиями. Разрабатываются также информационные источники сложной структуры различных типов: тематические модули, справочные системы, интерактивные среды (см. 5). База кафедры педагогики МГОУ в настоящее время представляет скорее справочную систему, электронную библиотеку, хрестоматию, но, как было сказано, есть тенденция и потребность превратить её в интерактивную среду.

Анализ работы студентов с Базой показывает, что они положительно оценивают наличие в Базе отобранных и структурированных материалов, необходимых для работы над темой и курсом. В то же время они отмечают, что материала в Базе недостаточно, если надо сопоставить разные позиции по одному вопросу, равно и мало гиперссылок на другие ресурсы, что уменьшает возможности стороннего изучения кого-либо вопроса. Эти высказывания подтверждают тезис о том, что База должна быть комплексным ресурсом, объединяющим в себе возможности информационных и дидактических.

Наш опыт и анализ обучающей и учебной деятельности с использованием гипертекстовой технологии представления учебных материалов совпадает с результатами исследований и практикой других ученых и кафедр. Так, И.Г. Захарова считает, что «гипертекстовые системы могут в какой-то мере способствовать реализации принципов программированного обучения при условии включения в применяемый сценарий достаточно жестких ограничений...» [3, 77]. Это совпадает с нашим тезисом о репродуктивном и управляемом типе обучения. В то же время И.Г. Захаровой отмечается и вторая особенность гипертекстовых систем: они позволяют создать образовательную среду, «благоприятную для реализации поискового, исследовательского типа обучения, когда становится возможным изучение материала, базирующееся на открытиях» (там же). Выше мы говорили именно о двух типах обучения, которые можно реализовать, используя электронные и «бумажные» образовательные материалы: в нашем случае на данный момент это содержание Базы кафедры педагогики МГОУ «Ресурс образования», материалы в среде Moodle, интерактивное учебное пособие по теории воспитания.

Таким образом, разработка учебных пособий на основе системно-технологического подхода, использование имеющихся в сети электронных ресурсов и собственных цифро-

вых учебных материалов преподавателей вузов ведет к существенным изменениям всего процесса обучения. Образовательные ресурсы (традиционные и цифровые) делают процесс обучения интерактивным, обеспечивая руководство самостоятельной работой студентов в изучении педагогики.

ЛИТЕРАТУРА:

1. База педагогических данных «Ресурс образования» (кафедра педагогики МГОУ) <http://ro.mgou.ru>
2. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989
3. Захарова И.Г. Информационные технологии образования: Учеб. пособие. М., 2003
4. Мордвинов В.А., Соболев В.Е., Трифонов Н.И., Шленов А.Ю. Информационные системы в управлении информсредой образования. Учебно-методический комплекс интегративной дисциплины «Информсреда образования» (в трех частях). Часть первая, выпуск первый: Информсреда образования, общая характеристика \ Под общей редакцией А.С. Сигова и А.Н. Тихонова/ МГДД(Ю)Т, МИРЭА, ГНИИ ИТТ «Информика». М., 2001\2002
5. Рубашкин Д.Д. Информационные источники сложной структуры как частные решения, основанные на использовании ИКТ, ведущие к локальным изменениям в образовательном процессе // Коллекция образовательных ресурсов. <http://school-collection.edu.ru/catalog/rubr/dae17bc7-b523-aefe-da26-413558f8b554/103199/>
6. Федеральный экзамен в сфере высшего профессионального образования - http://www.fepo.ru/index.php?menu=devapim_kodi
7. Фокин Ю.Г. Теория и технология обучения: деятельностный подход: учеб. пособие. – М., 2007
8. Чернилевский Д.В., Моисеев В.Б. Инновационные технологии и дидактические средства профессионального образования. – М., 2002.

УДК 371.134

Павлова Л.А.

МОУ МЦ Раменский дом учителя

ОСОБЕННОСТИ И ПРИНЦИПЫ ИННОВАЦИОННЫХ СЕТЕЙ В МУНИЦИПАЛЬНОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ*

Аннотация. В статье характеризуются сущностные особенности инновационных образовательных сетей как социально-профессиональной среды и специально проектируемой формы консолидации инновационной деятельности субъектов муниципальной системы образования, позволяющие выделить ряд ключевых принципов организации их функционирования. Представленные в данной статье идеи были положены в основу построения инновационных образовательных сетей в муниципальной системе образования Раменского муниципального района Московской области. Статья предназначена для методистов, учителей-новаторов, руководителей образовательных учреждений, специалистов органов управления образованием.

Ключевые слова: инновационные образовательные сети, инновационная деятельность, опыт работы, сетевые технологии, сетевое взаимодействие субъектов образования.

L. Pavlova

Ramenski House of Teachers

THE PECULIARITIES OF ORGANISATION

* © Павлова Л.А.

OF INNOVATORY EDUCATIONAL NETWORK ACTIVITIES IN MUNICIPAL SYSTEM OF EDUCATION

Abstract. The article provides the principles and peculiarities of innovatory educational networks that allow us to highlight the key organizational principles of their functioning as a social and professional environment as well as a kind of a specially designed form of innovatory activity aimed at consolidating of the educational institutions at the municipal level interested in such a form of their further development.

The presented ideas are the basis for constructing the innovational educational networks in Ramenskoye municipal district of Moscow region. The article is written for teachers, experts and specialists of educational administrative bodies.

Key words: innovatory educational networks, innovatory activity, experience, network technology, network interaction of educational institutions.

Инновационные образовательные сети (ИОС) могут быть рассмотрены как специ-

ально проектируемая форма инновационной деятельности [1] и социально-профессиональная среда [2], консолидирующая заинтересованных субъектов образования, объединенных общими образовательными ценностями, стратегиями и инструментарием инновационного преобразования муниципальной системы образования и стремящихся к профессиональному саморазвитию. В этой среде создаются и отрабатываются новые типы деятельности и формы взаимоотношений, происходит обмен образовательными информационными ресурсами с целью создания целостной, стабильной (устойчивой), открытой, саморазвивающейся муниципальной системы образования, ориентированной на изменяющиеся потребности всех заинтересованных в образовании сторон.

ИОС обеспечивают опережающее развитие образовательной среды за счет ее насыщения инновационными продуктами. Эти сети ориентированы как на развитие потенциальных способностей педагогов, так и на повышение эффективности работы образовательных учреждений и качества предоставляемых ими образовательных услуг. Взаимодействие участников ИОС позволяет сводить к минимуму «создание новых образцов уже существующих норм деятельности без придания им многоконтекстной педагогической интерпретации, необходимой в связи с уникальностью и неполной определенностью конкретных педагогических ситуаций, в которых принимаются педагогические решения о педагогической инновации...» [7, с.130].

Одной из важных особенностей ИОС является то, что ее участники выстраивают свою деятельность на основе образовательных программ, проектов, сетевых образовательных событий (форумов, конференций, фестивалей и др.), которые стандартизированы согласно внутрисетевым критериям. Важно отметить, что ИОС функционируют на основе проектно-целевого механизма организации деятельности, предполагающего создание проектных команд (внутриорганизационных и межорганизационных), организацию их многофункциональной и многоцелевой деятельности. При этом каждое образовательное учреждение, учитель, методист получают доступ ко всем объединенным ресурсам сети и тем самым усиливают собственные профессиональные ресурсы и возможности, а также обеспечивают эволюционное развитие муниципальной образовательной среды. Необходимо подчеркнуть, что особую ценность

профессиональное общение в сети имеет для молодых специалистов, поскольку помогает им научиться «работать в условиях современных образовательных требований, с использованием обновляющейся педагогической практики....» [3, с.193]

Следует выделить такую особенность ИОС, как обеспечение возможности быстрого внедрения и распространения продуктов инновационной деятельности за счет реализации механизма «из рук в руки». Это способствует экономии и адресному целевому использованию ресурсов (время, транспортные расходы и пр.), позволяет максимально использовать личностный фактор, опираясь на авторитет неформальных лидеров, а не только на директивы руководства. ИОС усиливают вероятность осуществления всего цикла инновационной деятельности – от идеи до внедрения – за счет создания условий (нормативно-правовых, научно-методических, материально-технических и др.), гарантирующих запуск механизмов технологизации инновационного опыта [4].

Учитывая сущностные особенности ИОС можно сформулировать ряд принципов успешной организации их деятельности в условиях муниципального образовательного пространства:

- *принцип концептуального единства в инновационной деятельности* предполагает выбор и согласование общих для всех субъектов ИОС концептуальных подходов, стратегии и целей преобразовательной деятельности;
- *принцип непротиворечивости и взаимовлияния инновационных процессов и процессов функционирования в муниципальной системе образования* предполагает согласованность этих процессов в рамках общей стратегии развития муниципальной системы образования. Созданные на экспериментальных площадках и технологизированные инновационные продукты с помощью инновационных сетей должны внедряться в массовую образовательную практику, актуализированные затруднения которой, в свою очередь, являются основанием для принятия решений о начале следующего цикла инновационной деятельности;
- *принцип опережающего развития муниципальной образовательной среды* обуславливает необходимость протекания инновационных процессов в сетях на основе актуальных проблем практики муниципальной системы образования с учетом тенденций развития со-

циально-экономического и культурно-образовательного пространства;

– *принцип полноты инновационного цикла* предполагает реализацию всех этапов цикла инновационной деятельности с учетом условий конкретного образовательного учреждения. Инновационные образовательные сети позволяют обеспечить подобную полноту за счет реализации механизма «эстафетной палочки»: новация – инновация – новшество;

– *принцип открытости (средового характера) инновационных образовательных сетей* предполагает их выход за границы внутриорганизационных и муниципальных взаимодействий. Это создает возможность интеграции муниципальной социально-образовательной среды в региональную и федеральную системы образования, построения внутреннего межорганизационного образовательно-развивающего пространства [5].

– *принцип свободного самоопределения и самостоятельности субъектов инновационных образовательных сетей* учитывает необходимость свободы входа/выхода участников в сеть, выбора ими направлений их инновационной деятельности, статуса (участник, наблюдатель и др.) и реализуемых ролей в структуре сети;

– *принцип выращивания инновационного опыта* обеспечивает отказ от прямой передачи «сверху» инновационных продуктов, обнаружение в индивидуальном и коллективном опыте педагогов ростков будущей инновационной деятельности;

– *принцип партнерства* предполагает построение инновационных образовательных сетей на партнерском типе взаимодействия между субъектами сети, что обеспечивает возможность перехода от вертикального к горизонтальному типу управления инновационной деятельностью в муниципальной образовательной среде;

– *принцип интеграции культурного и образовательного ресурса* означает установление связей на основе взаимообмена участниками сети инновационными продуктами и ресурсами (информационными, научно-методическими, кадровыми и др.);

– *принцип приоритетности образовательных технологий* делает необходимой технологизацию инновационного опыта, что создает условия для его эффективного внедрения и распространения;

– *принцип оптимального управления инновационной образовательной сетью* предполагает использование «мягких» форм ситу-

ационного управления процессами создания новшества посредством передачи ряда полномочий структурам, осуществляющим научно-методическую поддержку и координацию инновационной деятельности ее субъектов. В то же время при принятии решения о запуске того или иного инновационного опыта или возможности его внедрения в массовую практику актуально «жесткое» управление инновационной деятельностью с помощью государственно-общественных органов управления;

– *принцип использования потенциала сети*, выступающего как аккумулированный опыт реализации инновационных образовательных проектов, нацеленный на развитие и распространение перспективных образовательных технологий с учетом особенностей осуществления инновационной деятельности в конкретных образовательных учреждениях;

– *принцип информационной насыщенности сетевого взаимодействия* обуславливает необходимость создания для всех его участников общего информационного пространства, возможности предъявления информации о собственной инновационной деятельности и получения информации о деятельности других участников в глобальной сети Интернет-сайтов.

Реализация данных принципов в практической деятельности участников сети осуществлялась с помощью технологии распространения («вживления») инновационных продуктов в массовую практику. Технологический алгоритм состоит из пяти этапов, каждый из которых включает в себя ряд шагов и действий, направленных на решение конкретных задач: поисковый этап – порождение инновационного опыта (инновации); технологический этап – технологизация инновационного опыта и превращение его в инновационный продукт; этап активного освоения ИП – проектирование и подготовка условий для внедрения ИП, подготовка (выращивание) субъектов-пользователей ИП; внедренческий этап – собственно внедрение; поддерживающий этап – создание условий для дальнейшего самоопределения и мотивации педагогических работников к освоению других ИП. Результаты нашей экспериментальной работы, осуществлявшейся в период с 1997 по 2009 г.г. на базе 130-ти общеобразовательных учреждений Раменского муниципального района Московской области, показали, что практическая реализация выявленных

принципов, действительно позволяет обеспечить успешность эволюционного перехода муниципальной системы образования к инновационной образовательной практике. Это подтверждается следующими данными:

- позитивным изменением количественного состава и плотности инновационной среды (1999 г. – 362 чел, 2009 г. – 1490 чел.); преобладанием инноваций модульного и системного типа; полнотой цикла инновационной деятельности участников сети (от порождения идей до их распространения в массовую практику); устойчивым ростом внедрения продуктов инновационной деятельности в массовую практику; созданием инновационных образовательных сетей для распространения продуктов инновационной деятельности на основе создания инновационной среды (если к 2000 году все инновационные ОУ работали только в режиме экспериментальных площадок, реализуя первый этап цикла инновационной деятельности (инновационная идея и опыт ее апробации), то к 2005 году школ-лабораторий, реализующих полный цикл ИД (от порождения идеи до ее внедрения в массовую практику), стало 5, а к 2009 году – 10); заметным повышением уровня профессионального развития педагогических кадров; созданием развитой инфраструктуры для ресурсного обеспечения инновационной деятельности, свидетельствующих, во-первых, об устойчивости процессов развития в муниципальной системе образования, во-вторых, о выраженной тенденции перехода образовательной практики на личностно-деятельностный подход, характеризующийся смещением акцента с передаваемых знаний на организацию продуктивной учебной деятельности учащихся;

- изменением характера затруднений субъектов при реализации ими инновационной деятельности: переход от затруднений, связанных с отсутствием целостного видения инновационной деятельности (этапов, методов, средств и способов осуществления) и недостаточным ресурсным обеспечением инновационной деятельности, к затруднениям, связанным с освоением конкретных способов реализации различных этапов инновационной деятельности

- существенной позитивной динамикой степени удовлетворенности субъектов инновационной деятельности оценкой результатов их труда социально-профессиональной средой муниципальной системы образования (1998 г. – 48%; 2009 г. – 85%), что свидетель-

ствует о наличии достаточного комплекса условий для реализации инновационной деятельности в муниципальной системе образования Раменского района, следовательно, эффективности реализации разработанной модели сетевой организации ИД для развития МСО;

- успешной интеграцией муниципальной системы образования Раменского района в региональную и федеральную системы образования посредством взаимобмена ресурсами и взаимовлияния. Если в 2001 году только 31 ОУ участвовали в инновационной деятельности, причем только на муниципальном уровне, то к 2009 году количество образовательных учреждений увеличилось до 109, из них: 12 на зональном уровне; 56 – на региональном уровне; 8 – на федеральном уровне. Все это свидетельствует в пользу позитивных изменений во внутренней и внешней среде муниципальной системы образования.

- высокой степенью готовности субъектов инновационной деятельности к ее полномасштабной реализации, что проявляется в использовании при проектировании деятельности учащихся категорий деятельности и технологического подхода; речевом поведении в коммуникации, соответствующем деятельностной профессиональной лексике; ориентации на приоритетное освоение образовательных технологий;

- наличием сетевого взаимодействия субъектов образования: партнерский тип взаимодействия между субъектами; многообразие горизонтальных связей; появление общего профессионального языка (тезауруса), соответствующего деятельностной парадигме; переход от преимущественно индивидуальной формы деятельности к разнообразным формам совместной деятельности; наличие образовательных продуктов, имеющих коллективное авторство.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Громыко Ю.В. Экспериментальное образовательное пространство города Москвы [Текст] / Ю.В. Громыко // Альбом по экспериментальной и инновационной деятельности Департамента образования города Москвы. – М., Пушкинский институт, 2005, С.21-22.
2. Васильев Ю.В., Комраков Е.С. Развивающееся социально-педагогическое пространство – условие развития региона [Текст] / Ю.В. Васильев, Е.С. Комраков // Развивающееся социально-педагогическое пространство – условие развития региона / сб. науч. трудов под ред. Ю.В. Васильева, А.М. Новикова. – М.:Изд-во ИПК и ПРНО МО, 1994. – 24 с. – С.4-5.

3. Вайндорф-Сысоева М.Е. Инновационная составляющая многоуровневой системы подготовки педагогических кадров (с разным опытом работы) к профессиональной деятельности с использованием виртуальной образовательной среды [Текст] / М.Е. Вайндорф-Сысоева // Вестник МГОУ. Серия «Педагогика» № 3. – 2009. – С. 191-196.
4. Василевская Е.В. О создании сетевой организации методической работы на муниципальном уровне [Текст] / Е.В. Василевская // Методист, 2004. – № 5. – С. 18-22.
5. Кухтенко А.И. Кибернетика и фундаментальные науки [Текст] / А.И. Кухтенко – Киев: Наукова Думка, 1987. – 142 с.
6. Юзефовичус Т.А. Профессионально-педагогические ошибки учителей: сущность и минимизация [Текст]: монография. / Т.А. Юзефовичус. – М.: Изд-во МГОУ. – 2009. – 329 с.

УДК 378.01 + 001.89

Подповетная Ю.В.*Южно-Уральский государственный университет (г. Челябинск)*

СИСТЕМНО-СИНЕРГЕТИЧЕСКАЯ СТРАТЕГИЯ УПРАВЛЕНИЯ ГУМАННО ОРИЕНТИРОВАННЫМ НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОЦЕССОМ УНИВЕРСИТЕТА*

Аннотация. Теоретическое осмысление проблемы управления научно-образовательным процессом университета предполагает опору на определенные методологические основания. В статье обоснована актуальность системно-синергетического подхода к управлению научно-образовательным процессом университета. Положения системно-синергетического подхода проинтерпретированы относительно идей гуманизма в образовании. Особое внимание уделено признакам научно-образовательного процесса и специфике управления гуманно ориентированным научно-образовательным процессом университета.

Ключевые слова: научно-образовательный процесс, системно-синергетический подход, принцип гуманизма, субъекты управления.

U. Podpovetnaya

South Ural State University

THE SYSTEM AND SYNERGETIC STRATEGY OF MANAGEMENT OF A HUMANELY ORIENTED RESEARCH AND EDUCATIONAL PROCESS OF A UNIVERSITY

Abstract. Theoretical analysis of the problem of management of research and educational process of a university should be carried out on definite methodological basis. The article is concerned with the topicality of the system and synergetic approach to the management of a research and educational process of a university. Statements of the system and synergetic approach have been interpreted in relation to humanist idea of education. special attention is

paid to the features of a research and educational process and the peculiarity of management of a humanely oriented research and educational process of a university.

Key words: a research and educational process, a system and synergetic approach, a principle of humanism, agents of management.

В последние годы высшая школа России находится в состоянии глобальных перемен, которые связаны с положениями, принятыми в Болонской декларации. Среди них: образование через всю жизнь, распространение культуры путём исследования и образования, неотделимость образовательного процесса в университете от исследовательской деятельности, свобода исследований и образования и др. Традиционно российские университеты считаются не только крупными образовательными, но и научными центрами. Для современных университетов характерна паритетность функций обучения, воспитания и исследования, научного познания. Это обусловлено спецификой требований к образованности выпускников университета, неотъемлемой частью которой являются готовность к самостоятельному осуществлению исследований и традиции становления отечественной науки в стенах университета. Поэтому присоединение России к Европейскому образовательному пространству должно происходить с сохранением этих традиций. Одной из позитивных тенденций, позволяющих, с одной стороны, сохранить и укрепить традиции высшего образования России, а с другой стороны, последовать идеям, выска-

* © Подповетная Ю.В.

занным в Болонской декларации, является интеграция процессов образования и исследования. Результатом такой интеграции является **научно-образовательный процесс университета**.

Научно-образовательный процесс представляет собой «не механическое соединение научного и образовательного процессов, а их синтез» [3, 25]. Синтез означает, что признаки научно-образовательного процесса не повторяют признаков научного и образовательного процессов. Научно-образовательный процесс университета имеет собственную специфику, отличающую его и от образовательного, и от научного процессов. Специфика научно-образовательного процесса университета прослеживается в следующих отличительных признаках, которые выявлены с позиции гуманно ориентированной системно-синергетической методологии. Для научно-образовательного процесса университета характерны: научно-педагогическая деятельность профессорско-преподавательского состава университета; высокая методологическая культура профессорско-преподавательских кадров; педагогическое партнёрство в реализации единого методического замысла; интеграция педагогически сопровождаемой научной и образовательной деятельности студентов; паритетные начала учебно-научно-педагогического взаимодействия профессорско-преподавательского состава и студентов [3, 27].

Перечисленные признаки характеризуют как содержательную составляющую научно-образовательного процесса, так и процессуальную. Указанные признаки не ограничивают рамки выявления специфики научно-образовательного процесса университета. Особенностью данного процесса также является единая направленность учебной, профессиональной педагогической и научной деятельности на достижение гуманных целевых приоритетов, на реализацию университетской образовательной программы и т. д.

Субъектами научно-образовательного процесса являются профессорско-преподавательский состав университета, научные сотрудники и студенты. Очевидно, что, так или иначе, субъектами научно-образовательного процесса оказывается влияние на этот процесс. Следует иметь в виду неравнозначность роли каждого из субъектов в оказании влияния на научно-образовательный процесс университета. С одной стороны, педагогические работники, которые профессионально подготовлены к управлению научно-образовательным процес-

сом: они опираются на собственную профессиональную квалификацию, базирующуюся на профессиональной образованности, на личном опыте педагогической и научно-исследовательской деятельности. С другой стороны, студенты, которые имеют личные ресурсы управления, ограниченные природоопределёнными задатками, развившейся образованностью и приобретённым личным опытом участия в научно-образовательном процессе. С третьей стороны, ректорат, его управляющие подразделения, которые создают условия для осуществления научно-образовательного процесса. Каждый субъект научно-образовательного процесса по-своему (специфично) трактует управление данным процессом в университете. В соответствии с этим он и выстраивает свою управленческую деятельность во взаимодействии с партнёрами. Субъекты внешнего управления научно-образовательным процессом (ректорат, его управляющие подразделения) сталкиваются с фактами разного толкования одних и тех же явлений. В этом случае не всегда возможно прийти к согласию, а также это препятствует осуществлению управленческого взаимодействия в научно-образовательном процессе университета.

Таким образом, необходимо констатировать, что **появилась острая необходимость в реализации специальных подходов к управлению научно-образовательным процессом университета**. И хотя в последние годы усилился интерес к изучению различных аспектов управления образованием, тем не менее, вопросы управления научно-образовательным процессом университета остаются по-прежнему малоизученными. Поэтому нам представляется целесообразным в рамках данной статьи рассмотреть некоторые ориентиры управления научно-образовательным процессом университета.

Управление каким-либо процессом социальной действительности осуществляется с определённой целью [1; 2]. Управление научно-образовательным процессом университета нацелено на подготовку специалистов, обладающих фундаментальными знаниями и способных к самостоятельным научным исследованиям. Очевидно, что достижение этой цели значимо только при условии здоровьесбережения субъектов научно-образовательного процесса университета.

Следует отметить, что управление научно-образовательным процессом университета имеет уровневую вертикаль. Можно выделить по вертикали следующие уровни:

административный уровень (ректорат, управляющие подразделения), педагогический уровень (профессорско-преподавательский состав, вспомогательный персонал), студенческий уровень (уровень самоуправления студентов). Между уровнями имеют место вертикальные взаимосвязи. В них явно выражена иерархическая соподчинённость уровней сверху вниз.

Если вертикальные взаимосвязи управления научно-образовательным процессом университета представляются достаточно чётко, то с горизонтальными дела обстоят менее определённо, так как взаимосвязи управления между субъектами одного и того же уровня практически не регламентированы. Решить эту проблему необходимо, так как взаимное согласование способов управления научно-образовательным процессом университета способствует целостному влиянию на научно-образовательную деятельность студентов, по сравнению с разрозненными и фрагментарными способами влияния. Поэтому необходимо направить управление научно-образовательным процессом университета на единение управленческого взаимодействия между его субъектами. А в идеале – трансформировать управленческое взаимодействие субъектов научно-образовательного процесса университета в управленческое взаимодействие друг другу, направленное на достижение общих целей управления и осуществляемое в соответствии с единой стратегией.

Осуществление научно-образовательного процесса университета происходит путём управленческого взаимодействия субъектов этого процесса, которые по-своему воспринимают установленные ориентиры. Понятна значимость сотрудничества (синергизма) субъектов научно-образовательного процесса университета. Сотрудничество между ними сопровождается и самоорганизацией. С другой стороны, осуществление научно-образовательного процесса университета базируется на соответствующих средствах, которые необходимо систематизировать по двум основаниям (верхнее основание – целевой заказ на специалиста с университетским образованием, нижнее основание – образование человека и потенциалы его развития). Соответствующие образовательные системы представляют собой проект научно-образовательного процесса университета.

Исходя из этого, мы придерживаемся точки зрения, что управление научно-образовательным процессом университета имеет

смысл соотносить с проявляющейся общностью намеренного влияния и самоорганизацией в управленческом взаимодействии субъектов, ориентирующихся на системно выраженные средства осуществления научно-образовательного процесса. Это выражает системно-синергетическую стратегию управления научно-образовательным процессом университета.

Целесообразность опоры на системно-синергетическую методологию обуславливается не только значимостью учёта закономерностей, свойственных системам, человеку в целом и социальным группам. Системно-синергетическая методология предполагает выдвижение человека на передний план в управлении научно-образовательным процессом университета [1; 2; 4], что вполне согласуется с принципом гуманизма. Опираясь на принцип гуманизма, охарактеризуем гуманно ориентированное управление научно-образовательным процессом университета. Признаки гуманно ориентированного управления научно-образовательным процессом университета выявлены нами с опорой на образ гуманного образования [5].

Гуманно ориентированное управление научно-образовательным процессом университета базируется на иерархической приоритетности сущностных свойств субъектов данного процесса. Приоритет сущностных свойств предполагает управление научно-образовательным процессом в зависимости от специфики выявляемых свойств субъектов, от обнаруживаемых тенденций их развития. Именно от этого зависит выбор средств педагогического влияния на научно-образовательную деятельность студента, выбор целей гуманного образования.

Другим признаком гуманного управления научно-образовательным процессом университета является чётко выраженная его направленность на позитивно ориентированное развитие готовности студентов к самореализации в социально приемлемом русле. Это означает, что цели гуманно ориентированного управления научно-образовательным процессом университета, соподчиняясь проявляющейся в этом процессе специфики студента, оказываются чётко сориентированными на педагогическое содействие развитию его готовности к самореализации.

Третий признак гуманно ориентированного управления научно-образовательным процессом университета касается характеристики особенностей взаимодействия субъектов

соответствующего процесса. Так как основными субъектами научно-образовательного процесса являются профессорско-преподавательский состав университета и студенты, то фактически речь идёт, прежде всего, о характеристике учебно-научно-педагогического взаимодействия. При этом каждый субъект научно-образовательного процесса наделяется такими управленческими функциями, которые он в состоянии выполнить.

Четвёртый признак гуманно ориентированного управления научно-образовательным процессом университета состоит в целесообразности пользоваться системно выстраиваемыми средствами осуществления научно-образовательного процесса. При этом ведущим основанием конструирования педагогических средств управления научно-образовательным процессом университета признаются не цели, а выявленные тенденции в научно-образовательной деятельности студента.

На основе вышесказанного можно связать между собой системно-синергетическую стратегию управления научно-образовательным процессом университета с принципом гуманизма. Тогда уже речь пойдёт о системно-синергетической стратегии управления гуманно ориентированным научно-образовательным процессом университета.

Специфика управления гуманно ориентированным научно-образовательным процессом видится нам в явно выраженной направленности на поддержку самоуправления студентов. Студент как субъект своей деятельности не только исполняет замысел (задания) внешних субъектов (профессорско-преподавательского состава и ректората), но и определяется с самореализацией в рамках научно-образовательного процесса университета. Прежде всего, он управляет самообразованием. Профессорско-преподавательский состав в рамках своей компетенции призван содействовать студенту в этом. В частности, решение образовательно-исследовательских задач студенты выполняют при научно-педагогическом содействии.

Самоуправление не всегда является успешным в плане готовности студентов к самореализации. Поэтому в управлении гуманно ориентированным научно-образовательным процессом необходимо сделать акцент на паритете субъектов научно-образовательного процесса в их управленческом взаимодействии. Паритетность в данном случае понимается как предоставление субъектам взаимодействия (преподавателям и студен-

там) равных возможностей реализации их компетенций. Реально же наблюдаются различия компетенций, способностей, уровней готовности к осуществлению образования и исследования, к управлению и самоуправлению научно-образовательным процессом университета. Передавая студенту функции в учебно-педагогическом взаимодействии, выполнение которых требует активного проявления самостоятельного управления гуманно ориентированным научно-образовательным процессом, профессорско-преподавательский состав и ректорат содействуют развитию способностей студента к самоуправлению.

Кроме того, понятно, что гуманно ориентированный научно-образовательный процесс в университете предполагает создание таких условий, в которых нагрузки на образующегося человека не сказывались бы на его здоровье. Поэтому одна из целей управления заключается в том, чтобы в гуманно ориентированном научно-образовательном процессе здоровье студента не ухудшалось, а, по возможности, улучшалось по каким-то показателям [5].

Таким образом, резюмируя вышесказанное, авторская позиция по вопросу управления научно-образовательным процессом университета состоит в следующем. Целостность управления научно-образовательным процессом достигается за счёт выстраивания «управленческой вертикали», базирующейся на общей стратегии. Кроме того, необходимо расширение и углубление горизонтальных взаимосвязей субъектов управления научно-образовательным процессом, занимающих в «управленческой вертикали» иерархически одинаковый уровень. Системно-синергетическое управление гуманно ориентированным научно-образовательным процессом университета обеспечивается: 1) паритетом субъектов научно-образовательного процесса в их управленческом взаимодействии; 2) совершенствованием управленческого взаимодействия субъектов управления научно-образовательным процессом, направленным на взаимосодействие друг другу в реализации своих полномочий в рамках управления научно-образовательным процессом университета; 3) научно-педагогическим содействием развитию способностей студента к самостоятельному управлению научно-образовательной деятельностью.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Ильясов Д.Ф., Сериков Г.Н. Теория управления образованием. – М., 2004.

2. Куган Б.А., Сериков Г.Н. Управление образовательной системой: взаимодействие субъектов регионального и муниципального уровней. – М., 2000.
3. Котлярова И.О, Сериков Г.Н. Научно-образовательный процесс в университете// Методология и методика формирования научных понятий у учащихся школ и студентов вузов /Сб. ст. – Челябинск, 2004. – С. 24-27.
4. Рузавин И.Г. Синергетика и системный подход // Философские науки. – 1985. – № 5. – С. 48-55.
5. Сериков Г.Н., Сериков С.Г. Здоровьесбережение в гуманном образовании. – Екатеринбург – Челябинск, 1999.

УДК 37.018.1

Савченко Т.А.Северо-Восточный государственный
университет (г. Магадан)**П.Ф. КАПТЕРЕВ О ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ В СЕМЬЕ***

Аннотация. В статье раскрывается концепция семейного воспитания П.Ф. Каптерева: цели, идеи, принципы и методы. Представлены его взгляды на взаимодействие семьи и школы в воспитании учащихся. Главной задачей воспитания он считал совершенствование человеческой природы. Педагог определял два «смертных греха», которые совершают воспитатели – ТВ пренебрежение к свойствам возраста и к свойствам личности. Детей следует готовить к жизненной борьбе, следовательно, нужно осуществлять их нравственное закалывание. Необходима «живая связь» семьи и школы в воспитании учащихся. Педагог ставил вопрос о формировании класса как товарищества, школы – как сообщества учащихся и взрослых. Уважение личности ребёнка выступает в концепции системообразующим принципом.

Ключевые слова: педагогика, психология, воспитание, семья, саморазвитие, самосовершенствование, игра, школьное самоуправление.

T. Cavchenko

North-Eastern State University

P.F. KAPTEREV: KIDS' EDUCATION IN A FAMILY

Abstract. The article reveals the concept of the family education by P.F. Kapterev – the main aims, ideas, principles and methods. The problem of cooperation of a family and school in the educational process is presented from the author's point of view. The aim of the education he considered to be the perfection of the human nature. The pedagogue distinguished

the two “mortal sins” of educators – the disregard of age and person's peculiarities. Children must be prepared to life struggle so they must be morally strengthened by educators. There should be the close and living connection between a family and school in the educational process. The pedagogue raised the problem of building up the class into the fellowship and the school into the community of pupils and teachers. The respect of the kid's personality is the core principle of the whole concept.

Key words: pedagogics, psychology, education, family, self-development, self-perfection, game, school self-government.

Петр Федорович Каптерев (1849–1922 г.) – философ, педагог, историк педагогики, психолог. Разрабатывая проблему целенаправленного в педагогическом процессе, он считал то, что главную роль играют не наследственность, не развитие врождённых свойств ребёнка: педагог имеет дело «не просто с развитием сил, а с их совершенствованием, в котором развитие играет роль подчинённого момента». В основе педагогического процесса лежат саморазвитие и самообразование, что и составляет его сущностную (внутреннюю) сторону: «Ребёнок всему учится сам, а если взрослые помогают в этом детям, то помощь их ничтожна по сравнению с тем, что дети делают сами. В духовном отношении они такие саморазвивающиеся существа, как и в физическом».(4, с. 2-4).

Поэтому целью воспитания, по его определению, является «совершенствование всех сил и возможностей человека». В то же время, он рассматривал наследственность как определяющий фактор не только физичес-

* © Савченко Т.А.

кого, но и психического развития человека: «Нельзя по своей воле сделаться умным, или красивым, или сильным, или добрым». Ведущей идеей его педагогики была идея саморазвития и самосовершенствования на основе самодеятельности. Она важна, прежде всего, «не по её приложимости к жизни, а потому, что она отвечает сущности педагогического процесса – творческому саморазвитию». Индивидуальность и своеобразие каждой личности «выявляется в свободном саморазвитии». Настоящий педагогический процесс «в одно и то же время и свободен и необходим, потому что есть процесс саморазвития». Самодеятельность в нём – «неизбежное явление». Развитие и усовершенствование личности сливаются в один поток. Начало всему этому – естественное и разностороннее самообучение. (1, с. 27, 30, 163, 168, 170; 4, с. 50; 6, с. 18-20).

Усовершенствование предполагает «развитие ценных свойств и подавление ... заглупление ими недостатков». П.Ф. Каптерев убедительно доказывал: нельзя совершенствоваться, подавляя саморазвитие – «основу и сущность всего воспитания». Оставаясь «в известных пределах служителем саморазвития организма, педагог вынужден взять на себя другую, труднейшую задачу – усовершенствование личности, должен сделать её лучше, краше, гармоничнее». Идея саморазвития с учётом индивидуальной наследственности человека составляет общее для всех крупных трудов педагога. (1, с. 26-27, 163, 168-169, 170, 177, 179; 4, с. 50; 8, с. 233-235).

Под воспитанием П.Ф. Каптерев понимал «намеренное и систематическое воздействие взрослых на детей»; оно «есть систематическая помощь саморазвитию организма и всестороннее усовершенствование личности в мере её сил и сообразно общественному идеалу». Основу и сущность воспитания составляет самодеятельность ребёнка - главное свойство человеческого организма: «Иным путём, помимо самодеятельности, человек и развиваться не может: такова его природа». Человек есть то, что «получается от процесса саморазвития». Человек - активный строитель своей личности, но главным архитектором является общество: влияние общества «на строение и деятельность личности громадно»; «личность есть создание общества»; вне общества личности нет, а есть лишь «биологическая особь»; личность есть порождение (продукт) общества, которое вырабатывает идеалы воспитания, управляет развитием

человека. Ребёнок, растущий без товарищей, «лишается одного из весьма важных, существенных условий правильного воспитания». (11, с. 699-700; 12, с. 55).

Вместе с тем, он признавал важную роль воспитания в формировании личности: обдуманное искусное воспитание может довольно значительно повлиять на физическое и духовное усовершенствование личности, «на образование умственных склонностей и идеалов, на развитие способностей, в том числе воли, характера». Целью педагогической деятельности является усовершенствование всех физических и духовных сил воспитанника путём систематических упражнений, опираясь на самодеятельность ребёнка, используя присущее организму стремление и потребность развития. (1, с. 44, 116, 179; 4, 80, 133).

В творчестве П.Ф. Каптерева есть тема, которая проходит через всю его жизнь – семейное воспитание. Уже в 1875 г. он писал, что воспитание детей в семье должно начинаться с момента их рождения. В первые три-четыре года жизни ребёнка закладываются основы всего дальнейшего его развития, «вырисовывается вся природа, всё существо человека». Родители должны знать, что первые годы ребёнка «составляют самое важное время всего воспитательного процесса». Поэтому так важно изучать психические процессы развития ребёнка – его первые дни, недели, годы жизни. «Без этого знания воспитание невозможно». Педагог давал конкретные рекомендации родителям, как следует наблюдать и изучать ребёнка, чтобы добыть «ценные и нужные сведения о предмете наблюдения» (6, с. 7, 9, 11, 36-40, 49-52, 90-97, 98-105; 5, с. 8-9; 1, с. 30).

Исследуя особенности детской природы и детского воспитания, П.Ф. Каптерев пришёл к выводу, что развитие ребёнка имеет непрерывный и направленный характер, но вместе с тем оно многосторонне и может проходить с разной скоростью у разных детей, а также ускоряться или замедляться, останавливаться (и даже деградировать). Он стремился уловить специфику психологии детей на разных возрастных этапах. Им было доказано, что волю маленьких детей отличает то, что им почти неведома борьба мотивов, что воображение у детей – качественно иное, чем в более зрелые годы и потому не следует преувеличивать достоинства детского воображения. Воспитание ребёнка должно начинаться в семье, а для этого семья и, прежде всего, родители

должны быть соответствующим образом подготовлены. Пётр Фёдорович выделял два основных типа семьи: первый – главное место в ней занимают интересы взрослых, а дети являются придатком, иногда и забавным, а иногда утомительным; второй – на первом плане находятся дети, их счастье и интересы, вся жизнь взрослых подчинена им. Обе эти позиции он считал ошибочными. (6, с. 7-9; 2, с. 8, 10-11).

Педагог различал такие свойства возрастных периодов, которые присущи только определённому возрасту, т.е. не сохраняются на последующих возрастных ступенях, заменяются другими (отпадают, как молочные зубы), и такие свойства, которые не исчезают с новым возрастом, лишь претерпевая некоторые изменения, укрепляясь или ослабевая. К свойствам первой категории относятся, например, пугливость маленьких детей или же «полное доверие ко всему, что им сообщают» взрослые. Для юношеского возраста характерна склонность к романтизму, особая значительность замыслов, необычайно преувеличенное представление о своих возможностях. Но существуют и такие черты детства, отрочества и юности, которые не исчезают по мере взросления – проявление логического мышления, сострадательность и др. Некоторые же особенности, например, правдивость, становятся менее выраженными. (2, с. 9-10; 9, ч. 1, с. 60).

Педагог открывал потребность ребёнка в замечательных свойствах человека – дружбе и товариществе, но при этом не терял из виду одну из ведущих проблем педагогики – развитие индивидуальности и самостоятельности. Он пишет: нужно питать к себе самоуважение «и никому не позволять унижать себя, ограничивать свои права, распоряжаться собой». Для этого ребёнку необходимо «привыкнуть к бережному отношению со своей личностью в семье. А для этого семья должна быть построена на принципах свободы и уважения всех членов семьи». Таким образом, педагог утверждал принцип «уважения личности ребёнка», неразрывно связанный со свободой (и правом), как общепедагогический. Этим самым Пётр Фёдорович утверждал и существенным образом развивал гуманистическую традицию в отечественной педагогике, в её самой могущественной и фундаментальной отрасли – образовании (семейном и школьном). (1, с. 76; 10).

Детским играм принадлежит «выдающаяся роль» во всестороннем развитии ребёнка

дошкольника. Игра есть «предверие жизни», выражение «самостоятельной деятельности организма». Её необходимо соединять «со всей жизнью и деятельностью детей». Игра есть верный показатель детской силы, энергии и здоровья. Игры, занятия и работы должны следовать «одни за другими, не вытесняя и не сменяя одни других, но постепенно прибавляя одни к другим». Источник игр лежит «глубоко в природе человека». У нормальных детей связь между мыслью, движением и игрой – его всесторонним развитием – самая живая и тесная. Дитя не может мыслить без движений и игры. Игра не должна превращаться только в развлечение. (1, с. 118, 119; 12, с. 55; 6, с. 22, 24, 56-58, 151 и др.).

В жизни есть много тяжёлого и печального. Поэтому не должно быть «изнеживающего воспитания». В семейную обстановку следует ввести «простоту и даже суровость» (всё должно быть «чуждо изысканности, роскоши, изнеженности»). Вся обстановка дитяти должна отличаться простотой. Роскошь обстановки не содействует, а препятствует правильному развитию дитяти: у него должно быть только необходимое. Детей нельзя устранять «насиловственно и искусственно от переживаний неприятных состояний элементарного характера». Их следует готовить к жизненной борьбе, следовательно, они должны изучать «науку жизни». Всё это связано с нравственным закаливанием детей. Его необходимо рассматривать не в тесном смысле, «только в области нравственных чувствований, но закалывание в широком смысле душевной деятельности вообще». В детях необходимо всеми силами и средствами «развивать энергию и упругость сил, стойкость характера и выдержку». Родителям необходимо приучать детей «терпеливо и мужественно переносить разного рода лишения», физически и духовно закалять их «ввиду разных превратностей судьбы». О «нравственном закаливании» не говорят, – отмечал педагог, – а между тем побуждений к нему не только не меньше, а, вероятно, больше, чем к физическому». (1, с. 147-148, 151, 153; 10; 6, с. 25-26, 136-137; 13, ч. 2, 82).

По существу, П.Ф. Каптерев говорил о воспитании и закаливании воли ребёнка. Под нравственным закалыванием, следует «разуметь развитие значительной душевной деятельности вообще. ... развитие душевной энергии и стойкости при самых неблагоприятных обстоятельствах, способность отказаться от разных, более или менее зна-

чительных удовольствий для достижения поставленной цели». Дитя должно испытывать «элементарные неприятные чувствования: голод, жажду, холод, ушиб ... физическое утомление» и т.п. Это необходимо: во-первых, для всестороннего знания жизни и подготовки к ней; во-вторых – для духовной жизни ребёнка; в-третьих, «для развития симпатических чувствований» (развитии сострадания, сочувствия и т.п.); наконец, для физического и психического развития и т.д. Нравственное закаливание – «существенное условие ... всестороннего развития». Система «закаливания связывает воедино развитие воли, характера, ума и тела». Неприятные чувствования – «необходимый составной элемент жизни», на них и следует «учить дитя переживать страдания, переносить неприятности». Твёрдый характер и воля должны соединяться с нравственными принципами. Главное условие – всё сообразовывать «с возрастом дитяти, с детскими силами, с детским пониманием» конкретного ребёнка. (1, с. 25, 27, 150-151, 153, 156, 158; 6, с. 140-142, 144-149).

Система нравственного закаливания по П.Ф. Каптереву предполагает два компонента – стандартный и деятельный. Первый предусматривает знакомство ребёнка со всякого рода опасностями и неприятностями, которые встречаются человеку в его жизни, последствиями его неправильных действий. Второй – включение в жизнь семьи и товарищей, в совместную деятельность с ними, что позволяет постепенно и в соответствии с возрастными и индивидуальными возможностями ребёнка приобщать его к реальным жизненным проблемам и формировать у него личный опыт их решения. Нравственное закаливание, по П.Ф. Каптереву, это соединение воспитания воли с формированием нравственных убеждений, поставленных на службу обществу. (6, с. 156; 13, ч. 2, 82).

Семья, имеющая в виду воспитать «действенного гражданина», «должна живо интересоваться гражданскими, т.е. общественными вопросами и делами». Они должны обсуждаться в семье в присутствии детей. Это будет воспитывать у них «понежкоу нерасположение к порядку жизни, основанному на насилии, на угнетении». Их следует воспитывать в духе терпимости к иноверцам, «строгой справедливости», прививать им основы «благоустройства человеческого общежития». Эта «прививка гражданственности» будет происходить постепенно, но «зато тем вернее и

прочнее». Центральной задачей воспитания семья должна ставить формирование и развитие «общественно-нравственного сознания». Главнейшей задачей выступает воспитание, а не обучение ребенка. Это полностью относится и к школе: «предметы – только средства, цель – личность, именно её развитие». (1, с. 22, 241)

Важнейшую роль в «содействии образованию человека-гражданина, влияния «на склад гражданского настроения у детей» оказывает мать. Общество должно обратить особое внимание на «образование матери-воспитательницы». Впервые в отечественной педагогической практике П.Ф. Каптерев говорил о необходимости знакомства матери с основами методики семейного воспитания, а «именно с основами и принципами методов (обучения), но не с частностями». Важнейшим фактором семейного воспитания П.Ф. Каптерев определял подражательность ребёнка, считая её «громадной формирующей и направляющей силой как в физическом, так и в духовном отношении». Её следует соединять с развитием творчества ребёнка. Важнейшим условием развития личности ребёнка он называл, прежде всего, «доверие и уважение к детской личности». Воспитание гуманистической личности и достойного гражданина в семье невозможно без принципов свободы и уважения личности ребёнка и всех его окружающих. К детям, «даже самым маленьким, следует относиться с осмотрительностью, бережно, уважать в них человеческую личность и не нарушать права их». Родители обязаны воспитывать ребёнка, способствовать выбору профессии. Решающее значение в этом важнейшем вопросе «должна иметь не воля родителей, а склонность детей». (1, с. 22, 25, 238, 240; 6, с. 110).

Среди основных задач воспитания П.Ф. Каптерев определял главнейшими «укрепление тела, развитие выносливости и мужества, приучение к труду, к правдивости, к осмысленному отношению ко всему окружающему», воспитание «хорошего человека-гражданина». а не поспешное обучение чтению, письму, иностранным языкам и всякой книжной мудрости». Дело человека в его «физической и духовной силе, а не в том, что он болтает на двух иностранных языках и обременил свою память массой книжных и малонужных знаний». Человек «не из одного ума состоит, и ум в человеке не есть самое главное и самое первое». Крепкий характер, энергичная воля, настойчивость и выдержка

– «такие силы, которые сами по себе очень часто дают преобладание и первенство обладателю их над представителями ума и теоретических знаний». Главнейшие педагогические задачи – воспитательные и первые среди них – нравственные: «Нет более верного признака культурности, как уважение личности другого». Приоритет нравственного компонента в воспитании педагог объясняет тем, что нравственность деятельна, заключается в труде для других, выражает общественную направленность личности. (1, с. 240-241, 76; 6, с. 27, 86-88).

Им был определён комплекс задач семейного обучения: 1. самое важное и значительное – общее умственное развитие ребенка, без чего нельзя сделаться умным и образованным человеком; 2. не менее важное и находящееся в неразрывной связи с первым – «приобретение сведений об окружающем мире». Сюда же следует отнести и «приучение к свободному владению родным языком»; 3. обучение грамоте, счету, иностранным языкам и пр.; 4. со времени начала школьного обучения ряд занятий имеет отчасти восполняющих школьные, отчасти имеющих самостоятельное значение. (10). Речь идёт о семейном обучении, поэтому воспитательный аспект не присутствует так ярко. Однако преимущественное изучение и свободное владение родным языком ставится педагогом в число приоритетных задач, что сразу решает и комплекс воспитательных задач в процессе обучения.

Всестороннее развитие человеческих качеств и детского ума – вот что составляет задачу семейного обучения, а не подготовка к школе. П.Ф. Каптерев предостерегал от двух «смертных грехов», которые совершают воспитатели – пренебрежение к свойствам возраста и пренебрежение к свойствам личности. Тяжелее педагогических грехов, чем эти два и быть не может. Следы этих грехов «никогда не изгладятся в жизни воспитываемых: последние рискуют навсегда остаться *сделанными* (курсив автора – С.Т.) людьми и такими сойти в могилу». Основным принципом семейного обучения «должна быть индивидуализация». Этот же подход он кладёт в основу и школьной жизни: Достигать единства школы искусственным подавлением естественных различий детей – «дело неудобное и бесполезное для развития государственной жизни». (1, с. 22, 24, 76).

Ставя высоко государственную связь между людьми и заботясь о всестороннем ее укреплении в сознании подрастающих поколе-

ний, педагог особенно должен быть чуток «к росту внутреннего общественно-нравственного сознания юношества», т.к. из него истекают общественные связи, а сам государственный союз есть лишь внешняя оболочка, «одно из внешних его выражений». «Корень общности для педагога есть вместе корень всего истинно гуманного, прекрасного и идеального в человечестве, т.к. ни добро, ни красота, ни идеал вне общества невозможны. Поэтому единственной задачей общественного воспитания может быть только подготовка энергичного борца за основные свойства человечности и главнейшие блага культуры». (1, с. 235; 6, с. 111-112).

Если родители хотят воспитать ребенка борцом, то, прежде всего, следует воспитывать его физически сильным, ловким и мужественным. Для этого его нужно закалять, больше проводить с ним игр и занятий на свежем воздухе, дать ребёнку «возможную возрасту свободу». Единственный путь воспитания борца за человечность и культуру есть строгая справедливость и законосообразность в действиях. Прежде всего, семейный порядок и уклад жизни должны быть такими, которые не дают никому преимущества и имеют в виду «интересы всех членов семьи». В таком порядке жизни и будет заключаться «общественная законодательная мудрость семьи». Таким путем разумная семья «может в должной мере развивать в детях чувство законности и сознание необходимости твердого порядка всюду, в каждом самом маленьком обществе, в каждом самом отдаленном уголке общественной жизни». (1, с. 236; 6, с. 106, 128-131, 143).

С поступлением ребенка в школу семейное воспитание вообще и гражданское в частности не прекращается, а расширяется. В своей речи на открытии съезда по семейному воспитанию П.Ф. Каптерев подчеркнул: «уже теперь «живая связь семьи с общественными организациями ... есть необходимое условие правильного развития детской личности в семье». Он сформулировал основные правила взаимодействия семьи и школы, отдавая приоритет семье. Хорошая школа должна действовать «в непосредственной связи с семьей и под ее влиянием». Они должны идти друг с другом «рука об руку, должны поддерживать и восполнять друг друга». В деле образования «нет вопросов только школьных, а есть вопросы семейно-общественно-школьные». Школа есть «продолжение воспитательной деятельности семьи во всех отношениях». С

такой категоричностью педагога, следует согласиться только в том случае, если семейное воспитание осуществлялось педагогически правильно. К сожалению, сегодня всё больше обозначается тенденция к тому, что школа должна не столь воспитывать учащегося, а перевоспитывать. (1, с. 7-9, 20, 241-242; 2, с. 5-7; 8, с. 214-218; 7, т. 1, с. 60).

Он выступал за уважительное сотрудничество и партнёрство родителей и взрослых с детьми, семьи и школы. К сожалению, школа многие вопросы решает, «обособляя себя от интересов общества и даже интересов детей». Школы – суть «своеобразные гражданские общества» в них дети получают «весьма важные, имеющие влияние на всю их позднейшую деятельность, уроки общественной жизни» (выд. нами – С.Т.). Школы тем и важны, что они «суть своеобразные гражданские общества», в которых дети получают «уроки общественной жизни». Пусть ребёнок будет в школе борцом, тогда он останется борцом на всю жизнь. Родители должны интересоваться, чтобы их дитя не осталось обособленным, одиночкой, чтобы не чуждалось товарищей. «Строй товарищества» – дело большой важности для гражданского воспитания детей, подчёркивал педагог. (1, с. 242-243; 6, с. 108-110, 117-118).

Впервые П.Ф. Каптерев ставил вопрос о необходимости формирования класса как товарищества, как сообщества учащихся и взрослых. Следует уяснить ту мысль, писал он, «что главнейшая воспитательная сила школы заключается не в школьном здании, ни в директоре и даже не в учителях, не в программах и учебных планах, а в самих детях, их взаимных отношениях, в их взаимном влиянии». Мировоззрение школьников складывается по большей части «не под влиянием того, что говорят им учителя, а под влиянием того, что они слышат друг от друга, ... под влиянием собственных наблюдений жизни, - словом, помимо школы». В школе эта общественность, это взаимное влияние и обучение учащихся «и есть самое главное явление, жизненный нерв школы». Общественность, совместная работа, взаимное обучение и влияние учащихся, «проявление хладнокровия, сообразительности, мужества – вот что главное в школе, ... учение же есть только средство, орудие для развития общественности». (6, с. 123-124).

П.Ф. Каптерев говорил о естественной склонности детей к организации своих сообществ: они «льнут друг к другу, легко объ-

единяются для общих занятий, чтений, разных удовольствий» (впервые это отметил Ш. Фурье). В школе должна «кипеть жизнь», существовать множество организаций, школьных обществ и кружков. Таким образом, П.Ф. Каптерев как бы перепрофилировал функции школы: она должна быть не школой учебы, а институтом общественного воспитания учащихся. Школьные организации «должны владеть полной свободой и самостоятельностью». Администрация должна не только помнить «о необходимости правильной организации товарищества в школе», а всемерно содействовать этому. (1, с. 244, 245, 246-247; 6, с. 124-125).

Генеральный путь решения этих проблем – развитие ученического самоуправления в русле основополагающих принципов обустройства общественной и государственной жизни. Учащиеся имеют не только права, а и ответственность за свои действия и отношения. Самоуправление способствует достижению сознательной организованности, дисциплины. Обычные дисциплинарные регламентации, бесполезные стеснения и требования, сухость, официальность и строгость при этом исчезнут сами собой, они явятся совершенно лишними. Дисциплину он рассматривал «не как отвлечённый, ... а как живой порядок», который устанавливается и учителями, и учениками. Педагог категорически был против физических наказаний, которые не содержат «и малой доли убеждения». Уважение «учащейся личности, признание её свободы и самостоятельности должно проникать весь школьный строй». (1, с.249; 6, с. 125-129).

Дети с ранних лет должны проникнуться убеждением, «что без твёрдого порядка и закона невозможно жить». Каждая разумная семья может в «достаточной степени развивать в детях чувство законности и сознания необходимости твёрдого порядка всюду». Родителям следует не подчинять, а руководить воспитанием и развитием детей. Родительские разум и воля должны быть «не чем-то чуждым дитяти, посторонним, а внутреннею сущностью самого же дитяти, они должны сливаться с ходом его душевной жизни и развития, составлять одно целое с ним, а не быть какой-либо препоной, каким-то сторонним телом». При таком условии со стороны ребёнка не будет капризов, непослушания, злой воли. Ибо при этом не будет «подавления личности дитяти личностью взрослого». Таким образом, естественное, свободное и целесообразное развитие ребёнка П.Ф. Каптерев

ставил во главу угла семейной и школьной педагогики. (6, с. 152).

Общественное воспитание детей затрагивает много важных вопросов, соприкасается с разными существенными сторонами в строе семейной и школьной жизни. Но этим дело не ограничивается, «общественное воспитание детей находится в тесной связи со строем общества и государства». Автор заключал: правильная и широкая постановка общественно-нравственного развития и гражданского воспитания возможна «только при благоустройстве семьи, школы и общественно-государственной жизни». (1, с. 252-255, 257).

П.Ф. Каптеревым были заложены основы теории и методики семейного воспитания: цель – всестороннее развитие ребенка, воспитание человека-гражданина; «систематическая помощь саморазвитию организма и всестороннее усовершенствование личности в мере её сил и сообразно социальному идеалу». Идеи - саморазвития и самосовершенствования, непрерывности воспитания и др.; принципы – природо-, культуро- и законосообразности; взаимодействия семьи и школы; единства прав и ответственности всех членов семьи; воспитывающего обучения, самоуправления и др.; методы – пример (прежде всего - родителей), убеждение, беседа, поощрения и наказания (запрет физических наказаний) и др. Уважение личности ребёнка выступает в ней системообразующим принципом. (1, с. 163 и др.).

С поступлением дитяти в школу семейное воспитание вообще и гражданское в частности «не прекращается, а расширяется, приобретает новый материал, встречает новые трудности». Школа «есть продолжение воспитательной деятельности семьи во всех отношениях». Каждая «порядочная школа» должна сделать всё, от неё зависящее, для хорошей постановки физического воспитания, а семьи «должны усердно помогать в этом школе». Это необходимо и для умственного развития, воспитания воли и нравственности, «сознания органической, самой живой связи» с обществом, единства своих и общественных интересов. В деле образования «нет

вопросов только школьных, а есть лишь вопросы семейно-общественно-школьные». (6, с. 116-117).

В своей совокупности его позиции образуют прогрессивную педагогическую систему, включающую семейное, дошкольное и школьное воспитание и образование, центром которой является оригинальная теория воспитания и образования, имеющая глубокую психологическую основу. Он явился выдающимся продолжателем дела К.Д. Ушинского, значительно продвинув отечественную педагогику, укрепив и развив в ней прогрессивные идеи общественно-педагогического движения. (6, с. 7, 18-19).

ЛИТЕРАТУРА:

1. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения/ Под ред А.М. Арсеньева. – М.: Педагогика, 1982.
2. Каптерев П.Ф. Детская и педагогическая психология. – М.: Московский психологический институт; Воронеж: Изд. НПО «МОДЭК», 1999.
3. Каптерев П.Ф.. Задачи и основы семейного воспитания. 2-е изд. – СПб., 1913.
4. Каптерев П.Ф. Педагогический процесс. – СПб., 1905.
5. Каптерев П.Ф. Обучение детей дошкольного возраста/ Нар. школа, 1875, №6-7.
6. П.Ф. Каптерев. Задачи семейного воспитания: Избранное /Составители М.В. Богуславский, К.Е. Сумнительный. – М.: Изд. дом «Карпуз», 2005.
7. Труды Первого Всероссийского съезда по семейному воспитанию. – СПб., 1914.
8. Антология педагогической мысли России второй половины XIX-начала XX в./ Сост. П.А. Лебедев. – М.: Педагогика, 1990.
9. Егоров С.Ф. Педагогическая теория России на рубеже XIX-XXвеков/ Педагогика и политика в образовании России начала XX века. Конф. Мол. Уч. 25-26 февр. 1997 г. В 2-х ч. – М.: ОДИ – Интернационал, 1997.
10. П.Ф. Каптерев о семейном воспитании. – М., 2000.
11. Каптерев П.Ф. История русской педагогики. 2-е изд. – Пг., 1915.
12. Энциклопедия семейного воспитания и обучения, 1898, вып. 1У.
13. Басов А.Н. Проблема нравственного закалывания детей в педагогическом наследии П.Ф. Каптерева./ Педагогика и политика в образовании России начала XX века. Конф. Мол. Уч. 25-26 февр. 1997 г. В 2-х ч. – М.: ОДИ – Интернационал, 1997.

Ткалич С.К., Ткалич А.И.

Институт сервиса (г. Москва) (филиал)

Российский государственный университет туризма и сервиса

Петрова Э.И.

Московский государственный университет

культуры и искусств (г. Химки)

ГАРМОНИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ТВОРЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ НА ОСНОВЕ НАЦИОНАЛЬНО- КУЛЬТУРНОГО ПОТЕНЦИАЛА РОССИИ*

Аннотация. Активизация внутренних ресурсов регионов выдвигает критерием качества компетентность и психологическую подготовленность выпускников к профессиональной самореализации в региональных инфраструктурах. Это стимулирует разработку педагогических методик, обеспечивающих новый уровень подготовки специалистов. Важным звеном является гармонизация знаний, навыков и профессиональных компетенций студентов на основе сбалансированного подхода к освоению наследия многонациональной России.

Ключевые слова: национально-культурный потенциал достижений народов России, коммуникативный потенциал наследия, образовательный блок-модуль.

S. Tkalic, A. Tkalic, E. Petrova

Institute of Service (Moscow Branch)

Moscow State University of Culture and Arts (Khimki)

Russian State University of Tourism and Service

HARMONIZATION OF VOCATIONAL TRAINING OF STUDENTS OF CREATIVE SPECIALITIES ON THE BASIS OF NATIONAL AND CULTURAL POTENTIAL OF RUSSIA

Abstract. Activization of internal resources of regions puts forward a criterion of quality of competence and psychological readiness of graduates for professional self-realization in regional infrastructures. It stimulates working out of pedagogical techniques providing new level of preparation of experts. The important link is harmonization of knowledge, skills and professional competences of students on the basis of the balanced approach to development of a heritage of multinational Russia.

Key words: national and cultural potential of achievements of the people of Russia, herit-

age communicative potential, the educational block module.

Национально-культурный потенциал многонациональной России представлен многими составляющими, отражающими многовековой опыт поколений в разных формах воспроизводства: духовной и материальной; традиционной и современной; научной и образовательной; художественно-творческой и социально-экономической. План действий, принятый, согласно рекомендациям ЮНЕСКО, на Межправительственной конференции по политике в области культуры в интересах развития, одной из целей определил расширение связей культуры с системой образования [8]. Высшие учебные заведения, выполняющие социальный заказ на подготовку компетентных кадров для регионов страны, должны учитывать современные достижения отечественных учёных в области регионоведения и этносоциологии, этнографии и ландшафтоведения, регионального дизайна, рекомендации ЮНЕСКО. Так, ошибкой советского периода определена недооценка научного подхода к разрешению противоречия: была поставлена цель – стирание межнациональных различий, а методы формировали совершенно противоположный феномен – активизацию национального самосознания. Сегодня поставлена цель – формирование всероссийской идентичности. Сохранение единого социокультурного пространства страны возможно на основе поддержания межэтнического баланса взаимодействия [15]. В одном из последних интервью на телевидении (17.05.2010 г.) Р.Х. Абдулатипов, руководитель Программы национального возрождения России (1992 год), подчеркнул, что в многонациональной стране не должно быть этнической диктатуры. Только паритет всех народов, сотрудничество и партнёрство

* © Ткалич С.К., Ткалич А.И., Петрова Э.И.

обеспечат равновесие в многонациональном обществе. Сегодня в 63-х регионах Российской Федерации живут 165 народов. Именно культурная основа, смысловая целостность культуры гарантирует устойчивость многонациональной страны [1].

Уже с самого своего образования Русское государство развивалось как многонациональное. В нём наряду с русскими проживали мещера, мордва, голядь, водь ижора, корела, лопари. С вхождением в состав страны Казанского и Астраханского ханства – татары, чуваша, марийцы, ногайцы и др. Численность русского народа увеличивалась за счет естественного прироста, но также и в результате ассимиляции иноэтнического населения, в частности, таких народов, как чудь, мурома, меря [3; С.68]. Уникальным феноменом мировой цивилизации признана евразийская особенность российской культуры, истоки формирования которой связаны с именем князя Александра Невского (XIII век). «Заложенные князем традиции союза с народами Азии, основанные на национальной и религиозной терпимости, вплоть до XIX столетия привлекали в Россию народы, жившие на сопредельных территориях» [4]. Сегодня исторически назрела геокультурная геополитическая конвергенция. И роль культуры России с её евразийскими корнями, играющая роль моста Восток – Запад, актуализируется и возрастает [2]. Мнение учёных поддержано оценками ситуации в творческой среде. «Такая близкая и привычная зона нашего невнимания Азия уже давно в фокусе внимания мирового культурного сообщества. Она ведет постоянный диалог с миром. И лишь мы практически ничего не знаем об этой ценности, которая лежит на стыке нашего европейского и азиатского национального самосознания» [16].

Инициатива «Новое образовательное измерение», выдвинутая в 2009 году Президентом России Д.Медведевым на IX съезде Российского Союза ректоров высших учебных заведений, обозначила перспективу развития высшей школы во имя будущих поколений, сознавая особый путь России как уникальной цивилизации, опираясь на её великое историческое и культурное наследие [7]. Сегодня этнокультурный потенциал наследия многонациональной России представлен азиатской и европейской частями геополитической реальности. Критически расплывчатое представление прежде всего педагогов и, как следствие, студентов творческих специаль-

ностей о достижениях народов, проживающих в Сибири, на Дальнем Востоке, Крайнем Северо-Востоке России формирует дискомфорт в многонациональном обществе. На педагогическом уровне односторонний подход к освоению культурного наследия России формирует кадры, не подготовленные к профессиональной деятельности в регионах страны. Перед студентами-дипломниками не ставится задача рационально-творческого подхода к потребностям многонациональной страны в проектных разработках, целенаправленно улучшающих какой-либо сектор региональной инфраструктуры. Дефицит знаний об этнохудожественных, поэтических, графических достоинствах наследия народов России сводит деятельность многих творческих кафедр к масштабному воспроизводству развлекательных симулякров, удовлетворяющих потребности масс-культуры.

В Преамбуле устава ЮНЕСКО отмечается, что «процесс глобализации, стимулируемый быстрым развитием новых информационных и коммуникационных технологий, хотя и представляет вызов для культурного разнообразия, вместе с тем создает условия для нового диалога между культурным наследием и цивилизацией» [11]. Как следствие дефицита знаний о разнообразии наследия, в образовательных учреждениях отсутствуют специалисты, владеющие навыком обработки и структурирования первичного материала о наследии, востребованного наукой, культурой, образованием. В том, с помощью каких методов, приёмов можно раскрыть коммуникативный потенциал наследия в полиэтническом регионе, отражающий его этнохудожественное разнообразие, состоит главная задача поисковой деятельности в лабораториях творческих кафедр.

Например, в текстильной, швейной, туристической индустрии регионов актуально внедрение образцов, демонстрирующих конструктивные и художественные достижения коренных жителей полиэтнической территории. При этом важно сформировать у студентов не только навык фиксации артефактов, технических приемов декора, но и подготовку образцов в качестве методического (печатного) или информационно-просветительского продукта [14].

Развитие внутреннего туризма опирается не только на природный потенциал регионов. Важным базовым источником создания туристических маршрутов является художественное творчество коренных жителей,

локально-территориальные рефугиумы, традиционные школы изготовления предметных комплексов, охотничьего снаряжения, средств передвижения по местности. Большой интерес у туристов, впервые посещающих удалённый регион, вызывают представления фольклорного театра, использующего устное и поэтическое творчество коренных жителей.

Мировая практика дизайна показывает, что многие художественные, конструктивные, образные шедевры современной архитектуры и дизайна навеяны знакомством творческих личностей с духовной и материальной культурой народов, живущих на удалённых от урбанизированного центра территориях, в трудно доступных местах. Такие встречи редки, но приносят пытливому художнику, дизайнеру большой объём впечатлений и смыслов. Примером можно назвать росохинских эвенов Магаданской области, с которыми представителям административной власти удалось выйти на контакт только после 1960-х годов. Причина в том, что свободолюбивые эвены жили и кочевали в таких недоступных горно-таёжных местах, где вертолёт не мог найти площадку для посадки в летнее время, а в зимние месяцы горные обрывы и впадины под снегом были ловушками для тех, кто пытался пройти пешим путём.

Сегодня профессиональная подготовка студентов творческих специальностей, дизайнеров должна стать лабораторией поиска и интерпретации, обеспечивающей каждому авторское признание новизны проектного предложения. Партнёрские проекты «вуз-региональная инфраструктура» будут создавать репутацию университета как звена глобальной сети знания, распространяющего инновационные формы социально-экономического развития региональных инфраструктур [10].

Предлагаемый авторами статьи интегративный блок-модуль обеспечивает сбалансированность профессиональной подготовки студентов творческих специальностей. Стержневой основой достижения дефицитного знания определены этнохудожественные коды культурного разнообразия наследия. «Изготовление графических, скульптурных, живописных образов, символов, знаков – специфический вид человеческой деятельности. В родоплеменных обществах особый рисунок татуировок, скарификаций и нательных росписей, присущая только данному племени форма ритуальных масок, статуэток, декора

бытовых предметов маркирует племенную принадлежность, выполняют этнодифференцирующую функцию» [6]. Интегративный блок-модуль был адаптирован к учебному процессу подготовки дизайнеров (Московский университет геодезии и картографии, 2002-2003 гг.; Московский государственный университет культуры и искусств, 2004-2008 гг.). В учебный процесс были введены экспериментальные программы: «Праздничная культура России»; «Фольклор как источник смыслообразования графической композиции», разработанные профессором Э.И. Петровой [9]. Вторая программа освоения этнохудожественного наследия на примере полиэтнического Крайнего Северо-Востока России разработана доцентом С.К. Ткалич [12, 13]. Консультативный блок разработан профессором А.И. Ткаlichem [14]. Каждая экспериментальная программа включала в себя познавательный блок, методику достижения дефицитных знаний о коммуникативном потенциале наследия, требования к выполнению практического задания, мониторинг поисковой деятельности и анализ художественно-графических работ. Кроме того, в процессе поисковой работы выявляются коды-общения, практически утерянные из массива региональной культуры и памяти населения за прошедшее столетие. Таким образом, происходит важная для педагогической, культурологической, искусствоведческой наук стабилизирующая блокировка, препятствующая негативному процессу нивелирования этнокультурного разнообразия наследия.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Абдулатипов Р.М. Почему Россию испортил национальный вопрос // Интервью на телевидении от 17.05.2010 г. Источник: <http://www.svprensa.ru>. /Интервью на телевидении о национальном вопросе России от 5.12.2009 г. Источник: RuTube.ru.
2. Боров Ю.Б. Эстетика. – М.: Русь-Олимп, 2005. – С. 744
3. Бузин В.С. Этнография русских: учеб. пособие. – СПб.: Изд-во С.-Петербургского ун-та, 2007. – 421 с.
4. Гумилёв Л.Н. От Руси до России. – М.-СПб., 2003. – С. 123.
5. Документы ЮНЕСКО. Всемирный Доклад «Инвестирование в культурное разнообразие и диалог между культурами». – Париж, 13.11.2009 г. /Материалы Всеобщей декларации ЮНЕСКО о культурном разнообразии. – Париж, 3-я сессия Генеральной Конференции ЮНЕСКО. Ноябрь 2001 г.
6. Мириманов В.Б. Изображение и стиль. Специфика постмодерна. – М.: РГГУ, 1998. – С. 11.
7. Обращение Президента РФ Д.А. Медведева. Ма-

- териалы IX съезда Российского Союза ректоров высших учебных заведений. Москва, 20 марта 2009 года.
8. См.: Организация Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры. План действий по политике в области культуры в интересах развития: принят Межправительственной конференцией. Стокгольм, 8 апреля 1998 г. Источник: www.unesco.ru
 9. Петрова Э.И. Народная художественная культура в современных исследованиях // Сборник материалов конференции «Время культуры и культурного пространства». – М.: МГУКИ, 2000 / К вопросу об актуальности изучения народных праздников // Материалы научно-практической конференции «Духовная культура накануне нового столетия». – М.: МГУКИ, 1998.
 10. Пеньков Б.В. Инновации в международном образовательном дискурсе для российского общества // Сервис PLUS, 2009. – № 3. – С. 68-77.
 11. Преамбула Устава ЮНЕСКО. Источник: www.unesco.org
 12. Ткалич С.К. Инновационные формы образовательного сервиса в профессиональной подготовке студентов творческих специальностей. // Международная конференция «Инновационность научных исследований в текстильной и легкой промышленности». – М.: РосЗИТЛП, 2010. С. 196-200. Концептуально-компетентностный подход к освоению ресурсного потенциала наследия в высшей школе // Вестник ГУУ. Май 2010 / Концептуальные основы изучения наследия многонациональной России на примере профессиональной подготовки дизайнеров // Вестник МГУКИ. – 2007, – № 6. – С. 81-85.
 13. Ткалич С.К. Региональная художественная константа в дизайн-образовании: Монография. – М., 2006. – 195 с. / Культурное наследие народов Севера в профессиональной подготовке специалиста-дизайнера: Монография. – М., 2006. – 139 с.
 14. Ткалич А.И. Этнохудожественные таксоны как информационный ресурс в развитии российского текстиля // Научный альманах «Текстильная промышленность». Июль, 2009. – С. 64-65 / Информационный ресурс в швейной индустрии // Швейная промышленность, 2009. № 2. – С. 32-34 / Консалтинг в социально-культурной сфере: Монография. – М., 2006.
 15. Филь М.С. Императивы государственной национальной политики в современной России. // Вестник Московского университета. Серия 2. Политические науки. – № 2, 2007.
 16. Этно-шоу А.Бартенева. Источник: Интернет-ресурс <http://www.gromko.ru>; 2006.

УДК 378.14.015.62

Федорова И.А.Омский государственный
педагогический университет

СТРУКТУРА ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БАКАЛАВРОВ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ: МЕЖДУНАРОДНЫЙ И ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ АСПЕКТЫ*

Аннотация. В статье рассматривается международный и отечественный взгляд на исследовательскую компетенцию как на один из основных результатов образования бакалавра. Автор раскрывает структуру исследовательской компетенции бакалавров образования и педагогики, характеризующуюся взаимовлиянием общих и предметно-специфических компетенций, входящих в ее состав, обосновывает модель комплексного развития исследовательской компетенции в системе профессиональной подготовки бакалавров образования и педагогики, подробно рассматривает ее компоненты и объясняет их взаимосвязь.

Ключевые слова: исследовательская компетенция, общая и предметно-специфическая

компетенция, бакалавр педагогики и образования.

I. Fedorova

Omsk State Pedagogical University

THE STRUCTURE OF RESEARCH COMPETENCE OF BACHELORS OF EDUCATION AND PEDAGOGY: INTERNATIONAL AND RUSSIAN PERSPECTIVE

Abstract. The article considers the international and Russian perspective of the research competence as one of the main outcomes of Bachelor education. The author discloses the structure research competence of Bachelors of Education or Pedagogy, which is characterized by mutual interaction of generic and subject-specific competences included into it, presents the model of research competence of complex

* © Федорова И.А.

development and thoroughly analyses its components and their interrelations.

Key words: research competence, generic and subject-specific competence, Bachelor of Education and Pedagogy.

На современном этапе главной целью среднего образования является подготовка учащихся к жизни в эрудированном обществе, поэтому для развития у учащихся умения самостоятельного мотивированного поиска информации, применения эффективных стратегий её анализа (с целью получения нового знания и его использования для решения различных образовательных и жизненных задач), необходимо, чтобы современный педагог был высококласным исследователем и использовал результаты своих научных изысканий и новейших исследований как для обеспечения условий развития исследовательской компетенции обучающихся, так и для своего непрерывного самообразования, то есть обладал исследовательской компетенцией.

В основе понятия *исследовательской компетенции* лежит базовая категория *компетенции*. Отечественные и зарубежные исследователи по-разному определяют структуру компетенции. Так, в общеевропейском проекте TUNING («настройка образовательных систем в Европе») понятие компетенции «включает знание и понимание (теоретическое знание академической области, способность знать и понимать), знание, как действовать (практическое и оперативное применение знаний к конкретным ситуациям), знание, как быть (ценности как неотъемлемая часть способа восприятия и жизни с другими в социальном контексте). Компетенции представляют собой динамическое сочетание характеристик (относящихся к знанию и его применению, к позициям, навыкам и ответственностям), которые описывают уровень или степень, до которой некоторое лицо способно эти компетенции реализовать» [9].

В глоссарии терминов рынка труда, а также разработок стандартов образовательных программ и учебных планов Европейского фонда образования *компетенция* определяется как способность делать что-либо хорошо или эффективно; соответствие требованиям, предъявляемым при устройстве на работу; способность выполнять особые трудовые функции.

Данное определение компетенции дополняют Л. Спенсер и С. Спенсер, включая в него

личностную составляющую: компетенция, в понимании авторов, предстаёт в виде модели айсберга, где знания и навыки, которым сравнительно легко научить, составляют его видимую часть, тогда как личностные черты, мотивы и Я-концепция скрыты «под уровнем моря», поскольку их очень трудно развивать в процессе обучения [8].

С. Пэрри, развивая вышеупомянутую концепцию, различает «жёсткие» – относящиеся к профессионально-специфичным составляющим – знания и умения и – «мягкие» – характеризующие черты личности и её ценности. Однако автор не включает последние в определение *компетенции*, так как, по его мнению, несмотря на то, что «мягкие» компетенции оказывают влияние на выполнение деятельности, их нельзя развить в процессе обучения [7].

Дж. Равен считает, что компетенция состоит из большого числа компонентов, некоторые из которых относятся, скорее, к когнитивной сфере, другие – к эмоциональной, и эти компоненты могут заменять друг друга в качестве составляющих эффективного поведения. По Дж. Равену, структурными компонентами любой компетентности являются когнитивная, мотивационно-ценностная, эмоционально-волевая составляющие, а также навыки и опыт поведения в ситуациях преодоления трудностей, обеспечивающие уверенность, и набор гибко адаптируемых способов поведения личности в профессиональной деятельности [4].

А. Чучалин придерживается мнения, что компетенция – это готовность (мотивация и личностные качества) проявить способности (знания, умения и опыт) для успешной профессиональной деятельности при наличии возможности (проблемная ситуация и ресурсы). Знания, умения и опыт их применения на практике являются составляющими результатов обучения. При этом знание рассматривается как результат усвоения информации, характеризуемый набором фактов, принципов, теорий и практик в соответствующей области рабочей или учебной деятельности. Умения – это способности применять знания для решения задач и проблем. Умения могут быть когнитивными (применение логического, интуитивного, творческого мышления) и практическими (навыки использования методик, материалов, механизмов, инструментов) [5].

Согласно определению И.А. Зимней, *компетенции* – это «некоторые внутренние по-

тенциальные, сокрытые психологические новообразования (знания, представления, программы действий, системы ценностей и отношений), которые затем выявляются в компетентностях человека как актуальных, деятельностных проявлениях...» [2].

И.А. Зимняя выделяет следующие характеристики компетентности: а) готовность к проявлению компетентности (то есть мотивационный аспект); б) владение знанием содержания компетентности (когнитивный аспект); в) опыт проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях (поведенческий аспект); г) отношение к содержанию компетентности и объекту её приложения (ценностно-смысловой аспект); д) эмоционально-волевая регуляция процесса и результата проявления.

Поддерживая точку зрения И.А. Зимней, В.И. Байденко отмечает, что «компетенция» включает в себя не только когнитивную и операционно-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную, поведенческую стороны (результаты обучения, знания, умения, систему ценностных ориентаций). Автор определяет компетенцию как готовность и способность действовать в соответствии с требованиями дела, методически организованно и самостоятельно решать задачи и проблемы, а также оценивать результаты своей деятельности [1].

Обобщая работы отечественных и зарубежных исследователей, мы приходим к выводу, что *компетенция* – это сложное психологическое новообразование, ядро которого составляют знания, а её доминантной характеристикой является способность актуализации комплекса знаний, умений и навыков, профессионального и жизненного опыта, профессионально-личностных качеств, ценностей и установок для решения познавательной или практической жизненной задачи. В структуру этого комплекса входят следующие компоненты:

- когнитивный (знание содержания компетентности);
- мотивационный (готовность к проявлению компетентности);
- ценностно-смысловой (ценностные ориентации);
- поведенческий (опыт проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях).

Мы поддерживаем точку зрения О.Е. Лебедева о том, что компетенция — это способность действовать в ситуации неопределё-

ности, которая поможет стать эффективным «сотрудником» в быстроменяющемся мире, – а также мнение А.С. Обухова, который указывает, что именно в ситуации неопределённости актуализируется исследовательская позиция [3], поэтому данная ситуация может быть решена путём исследовательской деятельности. А поскольку в рамках компетентностного подхода результаты образования «описываются на языке компетенций», то развитие исследовательской компетенции можно, в таком случае, считать одним из основных результатов образования бакалавра.

Для отечественной и зарубежной педагогической науки характерны разные понимания роли исследовательской компетенции в системе подготовки бакалавров образования и педагогики: как *предметно-специфической компетенции* для подготовки учителей (необходимой для осуществления «обязанности творить, искать, обновлять содержание и методы обучения, вести опытно-поисковую исследовательскую работу» (В.И. Загвязинский)) – которая официально закреплена в документах, в том числе в российском Законе «Об образовании» и в Примерном положении о средней общеобразовательной школе, – так и *общей компетенции* (межпредметной, ключевой), которая, по определению Д. Ришен и Л.Салганик, служит для достижения целей в различных контекстах, повышает значимость учения, стимулирует развитие продвинутых когнитивных умений, таких, как критическое и аналитическое мышление, и служит развитию до максимального уровня ценностей и отношений [6].

В проекте TUNING исследовательская компетенция рассматривается как общая системная компетенция, подразумевающая высокий уровень развития определённых инструментальных и межличностных компетенций. Ядром компетенции, по мнению исследователей проекта TUNING, являются знания, так как компетенции не могут «развиваться в вакууме». Поэтому общей стороной в европейском и отечественном понимании исследовательской компетенции являются когнитивные компетенции.

Опираясь на классификацию TUNING и на определение компетенции И.А. Зимней и учитывая понимание исследовательской компетенции как общей и предметно-специфической, мы разработали модель развития исследовательской компетенции в системе профессиональной подготовки бакалавров педагогики и образования (рис. 1).

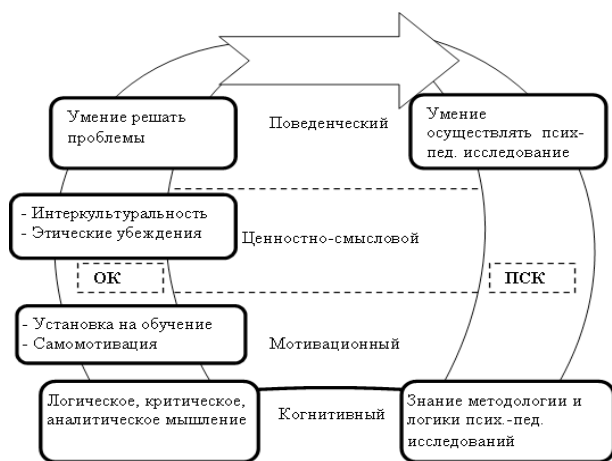


Рис. 1. Структура исследовательской компетенции бакалавров образования и педагогики.

Таким образом, исследовательская компетенция в системе профессиональной подготовки бакалавров образования и педагогики имеет сложную структуру, характеризующуюся взаимовлиянием общих и предметно-специфических компетенций, входящих в состав исследовательской компетенции. Ядром исследовательской компетенции является *когнитивный* компонент, который, с одной стороны, включает такие когнитивные умения, как: 1) *критическое мышление* (а) умение взвешивать последствия своих решений и менять своё поведение; б) умение оценивать и размышлять над жизненными ситуациями; в) умение принимать во внимание мнение других людей при формулировании собственных суждений; г) умение формулировать логичные, последовательные суждения; д) умение критично относиться к суждениям других людей, а именно – насколько эти суждения логичны и последовательны; е) умение отстаивать свои убеждения с помощью основополагающих теорий и ценностей), 2) *логическое мышление* (а) умение объяснять факторы и мотивы, определяющие реальную ситуацию или отдельный случай; б) умение обосновывать альтернативные решения для реальной ситуации или отдельного случая; в) умение выявлять причинно-следственные связи, объясняя ситуацию или отдельный случай; г) умение применять логический анализ, чтобы преодолеть сомнения и неопределенность в каждой реальной ситуации или случае; д) умение устанавливать новые связи между явлениями и на основе этого приходить к новому ответу или формулировать новую гипотезу) и 3) *аналитическое мышление* (а) умение классифицировать информацию

по заданным категориям; б) умение интерпретировать таблицы, диаграммы, графики и делать по ним выводы; в) умение отделять главную информацию от второстепенной; г) умение видеть несоответствия в информации; д) умение использовать соответствующие методы анализа и интерпретировать результаты). С другой стороны – *знание методологии и логики психолого-педагогических исследований* (1) знание методов качественных и количественных исследований, их характеристик и особенностей; 2) знание этических принципов качественных исследований; 3) знание логики психолого-педагогического исследования). Общие компетенции обогащают содержание предметно-специфической компетенции за счёт *мотивационного* и *ценностно-смыслового* компонентов, которые повышают значимость исследовательской деятельности и способствуют личностному развитию студентов. Мотивационный компонент включает *установку на обучение* (1) умение задавать концептуальные вопросы по содержанию пройденного материала; 2) умение анализировать лекции и искать связи между элементами содержания, чтобы лучше понять изученное; 3) умение анализировать цели обучения, представленные преподавателем, и адаптировать их под собственные образовательные потребности; 4) умение строить эффективные стратегии обучения [6]) и *самомотивацию* (1) умение анализировать свои достижения и ошибки, делать выводы о том, какими путями можно улучшить результаты; 2) стремление к качеству в работе; 3) проявление настойчивости в доведении работы до конца; 3) умение ставить перед собой цели, которые помогут в собственном профессиональном и личностном развитии).

Ценностно-смысловой компонент предполагает развитие *интеркультуральности* (умение и желание общаться с представителями других культур, узнавать причины культурных традиций, поведения других людей; поддержка социальной и культурной интеграции) и *этических убеждений* студентов (уважение к мнению других людей; стремление найти правду и добиться справедливости; стремление, чтобы собственные поступки не нарушали права человека).

Замыкает модель исследовательской компетенции студентов *поведенческий* компонент, включающий, с одной стороны, *умение решать проблемы* (1) умение задавать ключевые вопросы, чтобы определить проблему; 2) умение собирать и анализировать информа-

цию, чтобы решить проблему, руководствуясь не только субъективным мнением, но и фактами; 3) умение объяснять причины проблем; 4) умение строить эффективный план действий для решения проблемы; 5) умение разбивать сложную проблему на части и решать её по частям; 6) умение находить разные решения одной проблемы и оценивать риски и преимущества каждого из этих решений; 7) умение смотреть вперёд при решении проблемы, анализировать последствия в долгосрочной перспективе и определять решения; 8) умение решать проблемы/задачи в любых сферах жизни, применяя опыт, полученный на занятиях), с другой – *предметно-специфические исследовательские умения* (1) умение выделять проблему исследования; 2) умение формулировать гипотезу; 3) умение собирать соответствующие данные согласно цели исследования; 4) умение учитывать этические принципы в процессе качественного исследования; 5) умение строить своё исследование согласно структуре психолого-педагогических исследований; 6) умение использовать различные техники анализа качественных данных согласно цели исследования; 7) умение делать соответствующие выводы согласно цели исследования).

Таким образом, интегративная модель исследовательской компетенции представляет собой ориентир для комплексного развития исследовательской компетенции студентов в системе профессиональной подготовки бакалавров педагогики и образования. Однако необходимо отметить, что прогресс в развитии исследовательской компетенции зависит также от того, насколько глубоко студенты проникают в суть суждений, явлений и свя-

зей между ними, насколько они мотивированы на поиск информации и создание нового знания, что обуславливает необходимость особой организации учебного процесса и погружения студентов в специально созданные учебные ситуации, активизирующие развитие как общих, так и предметно-специфических компетенций в составе исследовательской компетенции.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Байденко В.И. Компетенция в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) // Высшее образование в России, 2004. – № 11.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – С. 22.
3. Обухов А.С. Исследовательская позиция личности // Школьные технологии. – 2007. – № 5.
4. Равен Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы / Пер. с англ. – М., 2001.
5. Чучалин А. Проектирование образовательных программ на основе кредитной оценки компетенций выпускников. // Высшее образование в России. – № 10, 2008.
6. Competence-based learning. A proposal for the assessment of generic competences. Aurelio Villa Sanchez. – University of Deusto, 2008.
7. Parry S. B. The quest for competencies: competency studies can help you make HR decision, but the results are only as good as the study. Training, 1996. – 33. – P. 48-56.
8. Spencer L. M., Spencer S. M. Competence at work: models for superior performance. – New York [etc.]: John Wiley, 1993.
9. Tuning Educational Structures in Europe. Julia Gonzalez, Robert Wagenaar. – University of Deusto, 2003.

УДК 371.134

Юзефавичус Т.А.

Московский государственный
областной университет

ПРОБЛЕМА МИНИМИЗАЦИИ КУЛЬТУРНО-РЕЧЕВЫХ ОШИБОК УЧИТЕЛЕЙ*

Аннотация. Статья отражает результаты исследовательской работы по выявлению организационно-педагогических условий формирования культурно-речевого компонента

готовности учителей к осуществлению минимизации профессионально-педагогических ошибок.

Ключевые слова: культура речи учителя, культурно-речевая компетентность, профес-

* © Юзефавичус Т.А.

сионально-педагогические ошибки, минимизация профессионально-педагогических ошибок.

T. Yusephavitchus

Moscow State Regional University

THE FORMATION OF CULTURAL AND SPEECH COMPETENCE OF TEACHERS AS A STRATEGY TO MINIMIZE PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL MISTAKES

Abstract. The article presents the results of the research study in recognizing the pedagogical and organizational conditions to form teachers' cultural and speech component to be prepared to minimize professional and pedagogical mistakes.

Key words: standards of speech for teachers, cultural and speech competence, professional and pedagogical mistakes, minimization of professional and pedagogical mistakes.

Педагогическую профессию относят к «речевым» профессиям, поэтому можно с полным правом говорить о том, что минимизация культурно-речевых ошибок учителей является актуальной педагогической проблемой. Культурно-речевые ошибки учителей являются разновидностью профессионально-педагогических ошибок. Термином «профессионально-педагогическая ошибка» мы определяем непреднамеренно неправильное педагогическое действие субъекта профессиональной педагогической деятельности, приводящее индивидуальную профессиональную педагогическую деятельность в несоответствие с профессионально-педагогическими нормами и обуславливающее неудачу в достижении запланированного педагогического результата [7, с. 78].

За учителем необходимо признать право на профессионально-педагогические ошибки творческого, исследовательского характера, если они повлекли позитивное изменение нормы профессиональной педагогической деятельности и не повлекли тяжелых негативных последствий. П.Л. Капица в свое время писал: «Конечно, все на свете могут ошибаться..., но ведь это неизбежно в процессе работы, и при правильной оценке, даже по ошибке можно судить о силе ума человека. Ошибки бывают банальные – но бывают и гениальные... И первый признак большого человека – он не боится ошибок ни у себя, ни у других». [3, с.44].

В.А. Мижериков обращает внимание на то, что «учась на ошибках (своих и чужих),

творчески работающие учителя перестраивают свою деятельность, создают новый опыт, зачастую превосходящий по ряду параметров сложившуюся к этому времени положительную педагогическую практику школы, района или города...» [5, с. 69].

Однако есть виды профессионально-педагогических ошибок (их причина – педагогическое невежество), на которые учитель как субъект профессиональной деятельности не имеет права. Наказывать за профессионально-педагогические ошибки бессмысленно, поскольку они являются непреднамеренной (т.е. слабо осознаваемой) неправильностью.

Вместе с тем, профессионально-педагогические ошибки являются одним из факторов риска высокой степени опасности для всех участников образовательного процесса в результативном (качество образования), процессуальном (качество профессиональной педагогической деятельности), профессионально-личностном (профессиональное самочувствие учителя и психосоматическое благополучие школьников) аспектах. Поскольку полностью устранить угрозу возникновения профессионально-педагогических ошибок в индивидуальной профессиональной педагогической деятельности не представляется возможным, теоретически обоснованное научно-практическое отношение к этому явлению заключается в решении задачи их минимизации.

Культурно-речевые ошибки учителей как разновидность профессионально-педагогических ошибок характеризуются непреднамеренным нарушением педагогической нормосообразности и целесообразности речевого поведения учителя. Культурно-речевые ошибки учителей следует отличать от допускаемых учителями речевых ошибок, определяемых как «нарушение произносительных (орфоэпических) или согласовательных норм литературного языка». [4, с.76]. Вопрос о культурно-речевых ошибках учителей следует рассматривать в контексте культуры педагогической речи, которая оказываясь конкретизацией культуры речи в целом, «... делает акцент на оптимальность высказывания и общения для целей и задач преподавания–учения–обучения». [4, с.28].

Недостаточный уровень сформированности культурно-речевой компетентности учителя может стать причиной информационно-объяснительных погрешностей, коммуникативных барьеров в педагогическом общении, неэтичного речевого поведения

учителей. К примеру, информационно-объяснительные погрешности преподавания проявляются как непонятное объяснение темы, ее бессистемное изложение, усложненная, наукообразная речь учителя, недостаточная или избыточная эмоциональность изложения содержания учебного материала. Коммуникативные барьеры в педагогическом общении проявляют себя как вербальное, мимическое и пантомимическое запугивание, заигрывание, панибратство с учащимися. Неэтичное речевое поведение выражается в форме вербальной агрессии, демонстрирующей интолерантность учителя к шуткам, шалостям, внешнему виду учеников и т.п.

Характеризуя культурно-речевые ошибки учителей, следует указать на то, что их последствия могут быть обратимыми и необратимыми, значительными и незначительными, конструктивными и деструктивными. Обратимые ошибки, как правило, могут быть исправлены, а необратимые – нет. Например, если на этапе проектирования урока допущена ошибка необоснованно усложненного и наукообразного изложения содержания учебного материала, то она может быть своевременно замечена и исправлена. А если в педагогическом общении учитель проявил вербальную агрессию в отношении школьника, то возможности для исправления этой ошибки может и не оказаться.

Значительные последствия ошибок ведут к серьезным длительным нарушениям, сбоям, дестабилизации всей педагогической системы любого уровня иерархии. Незначительные последствия ошибок приводят к кратковременным нарушениям в нормальном функционировании педагогической системы и бывают легко устранимы в результате реактивного педагогического управления. Однако в практике педагогического взаимодействия примеров незначительных последствий ошибок немного, поскольку культурно-речевые ошибки учителей могут порождать у школьников страх, неуверенность в себе, ослабление внимания, памяти, нарушение динамики речи, снижение мотивации к учению.

Конструктивные последствия возникают в результате совершения ошибок, приводящих к незапланированному позитивному педагогическому результату, вследствие чего происходит отказ от прежних правил речевого поведения или их коррекция.

К числу социокультурных факторов, способствующих возникновению культурно-речевых ошибок можно отнести:

- нечеткость общественных представлений о деонтологических нормах-регуляторах профессионально-педагогической деятельности, обусловленную нестабильностью социально-экономической и духовно-нравственной ситуации развития российского социума;

- погрешности в механизме трансформации (встраивании) как стабильных, так и подвижных ментальных ценностей социума в ценности-цели образования, затруднения в их описании на языке педагогической аксиологии, сложность детализации ментальных ценностей применительно к уровням и профилям профессиональной педагогической деятельности;

- низкое статусное положение учителей в современном российском социуме, приводящее к тому, что учителя – как социально-профессиональная группа – недостаточно адаптированы к социальному окружению. Это провоцирует проявление в профессиональном поведении учителей таких отрицательных свойств личности, как несдержанность, грубость, неуверенность в себе, тревожность;

- трудное экономическое положение учителей как социально-профессиональной группы, влекущее для большинства из них вынужденную необходимость увеличения педагогической нагрузки, что естественно порождает переутомление, острый дефицит времени на повышение общей и профессионально-педагогической культуры, ухудшение состояния здоровья, профессиональную и личностную деформации;

- элементы устаревшего опыта обыденной воспитательной практики, закрепившиеся в педагогической культуре в качестве педагогических мифологем [6];

- стойкую тенденцию феминизации педагогической профессии;

- недостаточность толерантности общественного сознания, которая провоцирует проявление педагогической интолерантности учителей в сложных педагогических ситуациях. Современному учителю в настоящее время приходится противостоять разнохарактерным оценкам обостряющихся противоречий в сфере межнационального общения, учитывать существующие различия интересов социальных групп и слоев населения, считаться с национально-психологическими установками и стереотипами общественного сознания учеников и их родителей.

В. А. Кан-Калик справедливо подчеркивает, что «учитель решает значительное число постоянно возникающих коммуникативных

задач, регулирует процесс общения, стимулирует процесс участия в нем школьников... ищет соответствие методики воздействия и системы общения» [2, с.167]. Отметим, что речевая культура является достаточно точным маркером духовно-нравственной культуры личности учителя, которая «проявляет себя в умении действовать на основе нравственной свободы, предполагающей этическую точку зрения на весь окружающий мир, обусловленную системой нравственных ценностей, направленностью деятельности на благо окружающих людей, общества в целом» [1, с.72]. В режиме ежедневной реальной педагогической действительности качественно решать коммуникативные задачи на столь высоком уровне осознания социальной значимости процесса и результатов своего труда, ответственности за принимаемые педагогические решения способны далеко не все учителя. Это обстоятельство актуализирует необходимость разработки проблемы минимизации культурно-речевых ошибок учителей.

Условием оптимизации процесса минимизации культурно-речевых ошибок является формирование культурно-речевой компетентности учителя. Понимание культурно-речевой компетентности как способности учителя обеспечивать в разнообразных педагогических ситуациях наибольший эффект в достижении поставленных задач коммуникации при соблюдении этических норм педагогического общения позволяет выделить ряд компетенций речевого поведения, овладение которыми характеризует содержательный и целе-результативный компоненты процесса формирования культурно-речевой компетентности учителя.

- Герменевтико-дидактическая компетенция речевого поведения учителя заключается в том, что учитель транслирует общечеловеческий опыт культурного наследия (включая и языковую его составляющую) в личностный опыт учащихся. Соответствие профессиональной речи учителя языковой норме во многом определяет адекватность отражения картины мира в сознании школьников, эффективность влияния учебной информации на формирование мировоззрения учеников, систему их взглядов и ценностных отношений к окружающей действительности.

- Воспитательно-нормирующая компетенция речевого поведения учителя проявляется как демонстрация в педагогическом взаимодействии той нормы культуры речи, которая становится эталоном, позволяющим

ученикам сравнивать и оценивать их собственный уровень овладения культурно-речевыми нормами. В силу своей педагогической влияния на процесс формирования личности растущего человека учитель создает речевые образцы для подражания, содействующие формированию индивидуальных стратегий культурно-речевого поведения школьников.

- Коммуникативно-технологическая компетенция речевого поведения учителя определяется тем, что учитель является коммуникативным лидером в педагогическом общении. Культура речи, обеспечивая коммуникативные контакты учителя со школьниками и другими участниками образовательного процесса, является мощным профессиональным инструментом решения педагогических задач.

- Презентационно-педагогическая компетенция речевого поведения учителя связана с тем обстоятельством, что учитель проявляет себя как личность и профессионал, прежде всего, вербально, посредством языковых форм общения. Речь учителя – это интегрированный показатель его личностной самореализации через отношение к языку – фактору становления и сплочения национальной культуры; и профессионально-личностной самореализации через отношение к профессионально-педагогическому языку – фактору развития профессионально-педагогической культуры.

Формирование культурно-речевой компетентности учителей рассматривается нами как один из важнейших компонентов целостного процесса профессионально-личностного самосовершенствования учителей, берущего свое начало на вузовском этапе профессионально-педагогической подготовки к осуществлению профессионально-педагогической деятельности и получающем свое развитие на этапе постдипломного самообразования учителей.

Для успешного решения задачи формирования культурно-речевой компетентности необходима организация в условиях вузовского и постдипломного образования дидактической поддержки учителей в их самостоятельном поиске индивидуально-приемлемых методов и средств развития культуры педагогической речи, а также включение в содержание вузовского и постдипломного педагогического образования учебной информации о культурно-речевых ошибках и способах их минимизации.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Илларионова, Л.П. Формирование духовно-нравственной культуры учителя в системе непрерывного педагогического образования [Текст]: дис. ... докт. пед. наук. / Л.П.Илларионова. – М., 2002. – 408 с.
2. Кан-Калик, В.А. Грамматика общения [Текст] / В.А. Кан-Калик. – М.: Роспедагенство, 1995. – 108 с.
3. Капица, П.Л. Письма о науке.1930-1980 [Текст] /П.Л. Капица // сост. П.Е. Рубинин. – М.: Московский рабочий. – 1999. – 400 с.
4. Мурашов А.А. Культура речи [Текст]: учебное пособие – 2-е. изд. стереотип. М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «Модэк», 2004. – 576 с.
5. Мижеригов, В.А. Инновационные подходы к использованию передового педагогического опыта в повышении квалификации руководителей общеобразовательных учреждений [Текст]: дис. ... канд. пед. наук. / В.А. Мижеригов. – М., 1998. – 250 с.
6. Тюнников Ю.С., Мазниченко М.А. Педагогическая мифология [Текст]: учебное пособие. – М.: Гуманитар. Изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 352 с.
7. Юзефовичус, Т.А. Профессионально-педагогические ошибки учителей: сущность и минимизация [Текст]: монография. / Т.А. Юзефовичус.– М.: Изд-во МГОУ. – 2009. – 329 с.

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

УДК 371.3

Антонова Л.В.Бурятский государственный университет
(г. Улан-Удэ)

О ФОРМИРОВАНИИ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧАЩИХСЯ ПРОФИЛЬНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ КЛАССОВ*

Аннотация. В статье рассматриваются компетенции, которыми должен обладать выпускник профильных математических классов. Отдельно рассматривается одна из основных составляющих предметно-специфических компетенций – умение обобщать математический материал. Рассмотрен подход к формированию системных компетенций, а именно развитие исследовательских навыков при ознакомлении учащихся с новыми теоретическими знаниями. Предложены пути реализации развития творческих способностей учащихся.

Ключевые слова: предметно-специфические компетенции, способность к обобщению материала, профильные математические классы.

L. Antonova

Buryat State University (Ulan- Ude)

ON THE FORMATION OF COMPETENCIES
OF THE STUDENTS OF SPECIALIZED MATHEMATICAL CLASSES

Abstract. The article deals with the competences that graduates from specialized mathematical classes must have. One of the main components of subject-specific skills the ability to generalize mathematical material is considered separately. An approach to the formation of the system of competences, namely the development of research skills in introducing new theoretical knowledge to students is concerned. The author suggests the ways of realization of the development of creative abilities of students.

Key words: subject-specific competence, the ability to compile the material, specialized math classes.

Не вызывает сомнения, что современное общество нуждается, а в дальнейшем ещё в

большей мере будет нуждаться, в специалистах с хорошей математической подготовкой и развитой логикой мышления. Решению этой проблемы призвано помочь предпрофильное (8, 9 классы) и профильное обучение (10, 11 классы). Подготовка учащихся профильных математических классов в области математики имеет своей целью развитие у школьников общих и предметно-специфических компетенций, необходимых для дальнейшего образования (бакалавриат, магистратура, аспирантура). Компетенции в современном понимании – круг вопросов, в которых учащийся хорошо осведомлён и которые активно, самостоятельно может применять на практике, накапливая опыт моделирования. Исходя из целей образования, учащийся должен обладать следующими общими компетенциями:

1) *инструментальные компетенции:*

а) базовые знания в области элементарной математики;

б) способности к решению задач, проблем;

2) *системные компетенции:*

а) развитие учебных навыков и готовность к продолжению образования;

б) способность к самостоятельной работе;

в) исследовательские умения;

г) способность применять знания на практике;

3) *межличностные компетенции:*

а) умение работать в команде;

б) приверженность к этическим ценностям.

Овладение этими компетенциями, в конечном счёте, ведёт к формированию способности самостоятельно усваивать новые знания, умения и компетентности, включая самостоятельную организацию процесса усвоения, то есть умение учиться. Данная способность открывает возможность широкой ориентации

* © Антонова Л.В.

учащихся не только в области математики, но и в строении самой учебной деятельности, включая осознание учащимися её целевой направленности, ценностно-смысловых и операциональных характеристик.

Познавательная математическая деятельность включает три основных компонента: 1) набор общих логических приёмов мышления; 2) набор специфических (для математики) приёмов мышления; 3) систему знаний.

Формирование и развитие системы знаний происходит постепенно в процессе учебной деятельности с помощью общелогических и специфических приёмов мышления на базе уже сформированной части системы знаний, поэтому система знаний является и важным компонентом познавательной деятельности, и её результатом. Система знаний – основа целостного развития личности и выступает средством развития и формирования умений. Умения формируются через упражнения в различных ситуациях, формируя опыт творческой деятельности. Умения подразделяются на следующие группы: 1) предметные; 2) общеучебные; 3) интеллектуальные; 4) коммуникативные.

К логическим приёмам мышления относятся: индукция и дедукция, анализ и синтез, сопоставление и сравнение, классификация, обобщение и конкретизация, абстрагирование. Применение этих приёмов в обучении математике отражает логику школьной математики и устанавливает связь между содержанием и методами обучения.

Исходя из содержания обучения, учащийся математических классов в части предметно-специфических компетенций должен:

1) демонстрировать: определение общих форм, закономерностей; умение понять поставленную задачу; умение формулировать результат; умение строго доказывать математическое утверждение; умение ориентироваться в постановках задач; умение грамотно пользоваться математическим языком; умение самостоятельно сформулировать следствия полученного результата; умение обобщать математический материал;

2) демонстрировать глубокое знание основных разделов элементарной математики: дифференциально-интегральные исчисления функций одной переменной, простейших дифференциальных уравнений; геометрии плоскости и пространства; векторной алгебры; метода координат; методов решения алгебраических уравнений, систем, неравенств; теории вероятностей; теории комплексных чисел;

3) проявлять высокую степень понимания базовых понятий элементарной алгебры и геометрии и уметь их использовать;

4) демонстрировать понимание основных теорем и умение их доказывать;

5) обладать способностью понимать математические проблемы;

6) демонстрировать способность к абстракции;

7) обладать умением анализировать учебную литературу;

8) уметь решать математические задачи, которые требуют некоторой оригинальности мышления;

9) уметь решать математические задачи, аналогичные ранее изученным, но более высокого уровня сложности;

10) уметь решать математические задачи с помощью компьютера.

Таким образом, главной целью учебной деятельности является раскрытие и развитие всех способностей учащихся через развитие вышеуказанных компетенций. Обучение в 10-11 профильных классах представляет собой второй этап углубленного изучения математики, предполагает наличие у учащихся более или менее устойчивого интереса к математике и намерения выбрать связанную с ней профессию.

Существуют различные взгляды на понятие «математические способности», но общим в них является выделение как одной из важнейших составляющих способности к обобщению материала [5; 4]. Способность к обобщению математического материала, как способность улавливать общее в разных задачах и примерах и, соответственно, видеть разное в общем, составляет способности к абстрагированию, к пространственным представлениям.

Процесс обобщения состоит из следующих этапов:

- выделение главного, основного содержания в обобщающих объектах;
- выделение основных фактов, характеристик, отношений между объектами;
- сравнение их между собой, выделение общего, что легло бы в основу обобщения;
- формулирование на основе обобщения вывода (общей тенденции, закономерности, фундаментальной идеи и т. д.);
- доказательство вывода.

Например, при изучении формулы включений и исключений в комбинаторике в девятом классе сначала предлагаются конкретные примеры на нахождение числа элементов

объединения двух конечных множеств A и B , потом выдвигается гипотеза о структуре формулы перекрытий. Это обобщение является только гипотезой, поэтому обязательно проводится доказательство полученной формулы – $n(A \cup B) = n(A) + n(B) - n(A \cap B)$ – методом математической индукции. Затем учащиеся в одиннадцатом классе обобщают эту формулу для произвольного числа конечных множеств. Анализируя и сравнивая количество элементов данных конечных множеств, их взаимное расположение, школьник выявляет общие свойства и выводит вытекающее отсюда обобщение формулы перекрытий. Этот пример иллюстрирует формирование обобщения, происходящее в результате сравнения. В.В. Давыдов [4] *обобщение, происходящее в результате сравнения*, рассматривает как путь формирования эмпирического мышления, тогда как *обобщение через анализ* рассматривается им как путь формирования теоретического мышления учащихся. Большое значение обобщению через анализ придаётся В.В. Давыдовым в процессе обучения школьников решению задач. Согласно его исследованиям, тщательно выполненный анализ содержательной задачи даёт учащимся возможность сразу овладеть общим методом решения целого класса задач. В традиционной методике овладение общим методом решения задач происходит обычно путём анализа и сравнения большого числа частных задач, то есть обобщение проводится на эмпирической (опытной) основе. Обобщение через анализ характеризуется выделением лишь существенных для решения данной задачи (вопроса) свойств, которые могут быть найдены в результате анализа даже одного объекта с последующим подведением других объектов под это выделенное свойство. Например, учитель формулирует следующую задачу.

1) Доказать, что если на отрезке длины m расположено несколько отрезков с суммой длин больше m , то, по крайней мере, два из них имеют общую точку.

Доказав это утверждение, учащиеся обобщают, формулируют и доказывают следующие задачи.

2) Доказать, что если на окружности радиуса m расположено несколько дуг с суммой длин больше $2\pi m$, то, по крайней мере, две из них имеют общую длину.

3) Доказать, что если внутри фигуры площадью m расположено несколько фигур с суммой площадей больше m , то, по крайней мере, две из них имеют общую точку.

Обобщая указанные задачи, приходят к известному принципу Дирихле.

Естественным способом формирования и закрепления общей структуры изучаемого материала является обобщающее повторение. Введение целенаправленного обобщающего повторения в систему подготовки учащихся имеет целью приведение усвоенных учащимися понятий в стройную систему, предусматривающую раскрытие и усвоение связей и отношений между её элементами. Конечным результатом усвоения таких систем знаний является сознательное овладение основными теориями и ведущими идеями школьного курса математики.

Если на уровне понятий обобщающее повторение организовывалось с помощью методов наблюдения и сравнения, то на уровне системы понятий на первый план выдвигается анализ взаимосвязей понятий. Это даёт возможность классифицировать понятия не только по их природе, но ещё более существенно, по отношениям между ними.

Обобщающее повторение на уровне системы понятий должно выработать у школьника умение сопоставлять изученные понятия, отыскивать новые отношения, прослеживать развитие понятий. Например, при прохождении в восьмом классе теоремы Пифагора – $x^2 + y^2 = z^2$ – учащиеся выясняют, что это уравнение имеет бесконечно много решений в натуральных числах (пифагоровы тройки). Эта задача, как выясняют учащиеся, связана с существованием параметризации окружности при помощи рациональных функций. При обобщении уравнения учащиеся приходят к вопросу, имеет ли целочисленные решения уравнение $x^n + y^n = z^n$ для любого $n > 2$. Затем учитель сообщает, что получили знаменитую теорему П. Ферма, которая утверждает, что это уравнение не имеет решений и которую пытались доказать на протяжении 350 лет, и что доказана она была только в 1993 г. английским математиком Э. Вайлсом. Уже в одиннадцатом классе к аналогичной задаче сводится проблема выражения интегралов от квадратичных иррациональностей через элементарные функции.

Чтобы учащиеся овладели общими приёмами деятельности, в каждой теме должны быть:

- выделены опорные (базовые) задачи;
- проведена классификация математических объектов по основным свойствам;
- проведены уроки обобщения и систематизации знаний, на которых должны обоб-

щаться и логически упорядочиваться знания о формируемых понятиях.

Чтобы учащиеся в конечном итоге моделировали творчество и тренировали мышление, после таких уроков обобщения необходимо проводить практикумы. Существенно, что необходимые для решения задачи или создания некоторой теории конкретные сведения или знания должны быть найдены самими учащимися. При этом изменяется роль учителя – из простого транслятора знаний он становится действительным организатором совместной работы с учениками, способствуя переходу к реальному сотрудничеству в ходе овладения знаниями. Важно научить ребёнка анализировать и сравнивать, так как овладение общим методом решения задач происходит обычно путём анализа и сравнения большого числа частных задач.

Для того чтобы учащиеся овладели вышеуказанными предметно-специфическими компетенциями, методика обучения в математических классах должна иметь свои особенности. Можно выделить следующие уровни обучения в математических классах в зависимости от темы урока, от потенциальных возможностей детей в классе:

1) учитель совместно с учащимися выполняет некоторые этапы исследования учебной задачи, он обсуждает совместно с ними план её решения;

2) учитель выдвигает проблему, а способ её решения учащиеся находят самостоятельно;

3) учитель намечает только общее направление проблемы, а учащиеся её самостоятельно ставят и решают.

Возможны следующие направления учебно-исследовательской деятельности:

– исследование по поиску метода решения

стандартной задачи, обобщения способов решения всех задач подобного типа;

– изменение условий данной задачи и получение новых задач;

– формирование обратных задач;

– решение неопределённых задач (с неполными данными), решение переопределённых задач (с перегруженными данными), определение границ выполнения условия задачи, отбрасывание лишних данных;

– составление задач, требующих новых теоретических знаний (осуществлять такую деятельность позволяют, например, учебники по геометрии [1; 2]).

Рассмотрим подход к формированию системных компетенций, а именно – развитие исследовательских навыков при ознакомлении учащихся с новыми теоретическими знаниями. Задача учителя – сначала помочь ученику сформулировать проблему, а затем максимально стимулировать её самостоятельное решение. Например, при изучении темы «Перпендикулярность прямых и плоскостей» [2] учащимся ставится общая проблема: самостоятельно выяснить, какие понятия, отношения должны появиться в этой главе, какова последовательность изучения понятий с помощью операций сравнения, аналогии, обобщения. Учащиеся выясняют, что отношение перпендикулярности не является новым и можно использовать знания о перпендикулярности на плоскости и выделяют три темы: 1) прямая, перпендикулярная прямой; 2) прямая, перпендикулярная плоскости; 3) плоскость, перпендикулярная плоскости, – в каждой из которых будет отражена такая же, как в планиметрии [1], последовательность введения нового понятия (см. табл.).

При таком подходе учащиеся прослеживают все основные связи и отношения, им ста-

Планиметрия	Стереометрия
1. Основные понятия:	
точка, прямая	точка, прямая, плоскость
2. Отношение перпендикулярности:	
прямая - прямая	прямая - прямая, прямая - плоскость, плоскость - плоскость
3. Структура теоретического материала:	
- определение перпендикулярных прямых, - свойства перпендикулярных прямых, - связь с параллельностью прямых, - выяснение вопроса о существовании и единственности	- выясняется, что отношение перпендикулярности прямых в пространстве может обобщаться, затем рассматриваются отношения перпендикулярности прямой и плоскости и двух плоскостей по схеме: определение, признаки, свойства, существование, связь с параллельностью

новится ясной последовательность и логика изучения темы.

Для развития у школьников общих и предметно-специфических компетенций, необходимых для дальнейшего образования, необходимы эффективные пути и средства развития потенциальных возможностей школьников. Для этого, наряду с традиционным обучением, в математических классах используют теории обучения, относящиеся к развивающимся технологиям: теорию проблемного обучения, теорию активизации познавательных интересов, теорию индивидуально-дифференцированного обучения и т. п., которые включают школьника в творческую деятельность, способствуют его саморазвитию и самоактуализации. Сравним системы традиционного и развивающего обучения (см. табл.).

Если в традиционной системе целью обучения является усвоение знаний, умений и навыков, то в системе развивающего обучения – общее развитие школьников, которое направлено на формирование личности учащихся. При традиционном обучении чаще всего используются объяснительно-иллюстративные методы. При исследовательско-развивающем обучении преобладают развивающие методы, когда знания не даются в готовом виде, а учитель организует учащихся на их добывание, открытие. В системе развивающего обучения учитель организует исследовательскую деятельность учащихся и развивает у школьников общие и предметно-специфические компетенции, а школьники становятся активными участниками этого обучения. В исследовательско-развивающем обучении исследование выступает не как набор методов и приёмов учения, а является его содержанием и смыслом. Таким образом, у учащегося формируется представление об исследовании не просто как о наборе частных инструментов, позволяющих продуктивно решать познавательные задачи, а как о ведущем способе контакта с окружающим миром и даже как стиле жизни.

В рамках нашего эксперимента, который

длился в течение 15 лет в школах №№ 2, 9, 59 города Улан-Удэ, автором успешно применялись активные методы и формы обучения в математических классах. Благодаря выбранной технологии обучения учащихся экспериментальных классов нам удалось добиться развития способности к обобщению и решения проблемы формирования глубокой системы знаний по математике: 52% общего числа учащихся имели четвёртый (высокий) уровень обобщения, 43,5% – третий (хороший) уровень обобщения, лишь 4,5% – средний уровень. В контрольных классах эти показатели были: четвёртый уровень – 13%, третий уровень – 39%, второй уровень (средний) – 35%, первый уровень (низкий) – 13%. Если в девятых классах обобщение вызывалось каким-либо внешним стимулом (указание учителя, логика задачи), то к концу школьного обучения мы получали чёткую линию развития – от внешней необходимости к внутренней потребности. Выпускники, в случае выбора между изящным, но единственным решением и более сложным, но общим, чаще выбирали второе – настолько высоко они ценят фактор общности. В результате выбранной технологии обучения многие выпускники стали студентами механико-математического факультета Московского государственного университета. Так в апреле 2010 г. учащийся одиннадцатого класса гимназии № 59 города Улан-Удэ Яков Кононов, победитель международных олимпиад по астрономии и физике, стал призёром Всероссийской олимпиады школьников по математике. Практически все наши выпускники выбирают профессии, связанные с математикой и нацелены на успешное обучение в дальнейшем, не испытывая трудностей с математическим инструментарием.

Итак, творческие способности развиваются и проявляются в процессе творческой деятельности. Для того чтобы учебная деятельность была творческой, необходимо, чтобы учитель был творческой личностью; деятельность должна быть связана с откры-

Параметры	Традиционное обучение	Исследовательско-развивающее обучение
Цели обучения	Усвоение ЗУН	Общее развитие учащихся
Методы обучения	Объяснительно-иллюстративные	Исследовательско-развивающие
Учитель	Передаёт знания	Организатор исследовательской деятельности
Учащийся	Объект обучения	Активный участник обучения

тием нового и решением творческих задач. Рассмотрение условий развития творческих способностей подростков позволяет нам выделить пути реализации их развития в процессе изучения математики в школе. Первый – научить учащихся обобщать материал. Второй – организация учебного процесса путём постановки творческих учебных задач и путём создания педагогических ситуаций творческого характера.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Александров А.Д., Вернер А.Л., Рыжик В.И. Гео-

метрия. Учебник для 8 класса с углубленным изучением математики. – М.: Просвещение, 1999.

2. Александров А.Д., Вернер А.Л., Рыжик В.И. Геометрия. Учебник для 11 класса с углубленным изучением математики. – М.: Просвещение, 2000.

3. Арнольд В.И. “Жесткие” и “мягкие” математические модели. – М.: МЦНМО, 2000.

4. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении: Логико-психологические проблемы построения учебных предметов / В.В. Давыдов. – М.: Просвещение, 1972.

5. Крутецкий В.А. Психология математических способностей / В.А. Крутецкий. – М.: Просвещение, 1963.

УДК 378.016

Бурзалова Т.В.

Бурятский государственный университет
(г. Улан-Удэ)

ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ НЕПРЕРЫВНОГО РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ И ИНФОРМАТИКИ В СИСТЕМЕ «ШКОЛА–ВУЗ»*

Аннотация. Представлена образовательная модель непрерывного развития профессиональной направленности личности будущего учителя в системе «школа–вуз». Основными элементами модели являются интегрированное содержание и единая технология его представления в школе и вузе, совокупность методов развития непрерывной мотивации учения, методика непрерывного развития педагогического самосознания в системе «ученик–студент», программа диалогического взаимодействия, непрерывная диагностика всех элементов педагогической модели. Эта модель позволяет обеспечить педагогические условия осознанного и адекватного выбора профессии учителя математики и информатики учащимися профильных физико-математических классов и непрерывного динамического развития профессиональной направленности личности будущего учителя математики и информатики на стадии опции (школа) и профессиональной подготовки (университет).

Ключевые слова: педагогическая направленность, профессионально важные качества, профессионально-педагогическое самосознание.

T. Burzalova

Buryat State University (Ulan-Ude)

FUNCTIONAL MODEL OF CONTINUOUS DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL ORIENTATION OF THE FUTURE TEACHERS OF MATHEMATICS AND COMPUTER SCIENCE IN THE SYSTEM “SCHOOL-UNIVERSITY”

Abstract. The educational model of continuous development of a professional orientation future teachers in system “school-high school” is presented. The basic elements of the model are the integrated maintenance and uniform technology of its representation at school and high school, set of methods of development of continuous motivation of the doctrine, a technique of continuous development of pedagogical consciousness in the system “pupil-student”, the program of dialogical interaction and continuous diagnostics of all the elements of pedagogical model. This model allows to provide pedagogical conditions of the realised and adequate choice of a trade of the mathematics teacher and computer science teacher with pupils of profile physical and mathematical classes and continuous dynamic development of a professional orientation of the person of the future mathematics teacher and computer science at a stage options (school) and vocational training (university).

* © Бурзалова Т.В.

Key words: pedagogical orientation, professionally important qualities, professional and pedagogical consciousness.

Мы рассматриваем период профессионального становления учителя, охватывающий стадию оптации, результатом которой является выбор профессии, и стадию профессиональной подготовки, результатом которой является личность, способная на определенном уровне выполнять педагогическую деятельность. Наша цель состоит в том, чтобы обеспечить педагогические условия осознанного и адекватного выбора профессии учителя математики и информатики учащимися профильных физико-математических классов и непрерывного динамического развития профессиональной направленности личности будущего учителя математики и информатики на стадии оптации (школа) и профессиональной подготовки (университет). В 2003-2005 гг. мы провели этап экспериментального обучения в 10-11 классах физико-математического профиля учащихся, выбравших педагогическую специализацию после предпрофильной подготовки в школах №№ 2, 19, 33, 59 города Улан-Удэ, а в 2005-2010 гг. – этап экспериментального обучения в Бурятском государственном университете 23 выпускников профильных классов, выбравших профессию учителя математики и информатики.

Мы выбрали в качестве предмета экспериментального исследования *педагогическую направленность*, являющуюся такой интегральной характеристикой личности педагога, которая обуславливает эффективность труда учителя и преподавателя, их профессиональное развитие. Она тесно связана с такой характеристикой личности педагога, как педагогическая компетентность. Известно, что педагогическая компетентность учителя – это гармония между его знаниями, практическими умениями и реальным поведением в педагогической работе. В качестве основного критерия педагогической компетентности выделяют направленность на ученика и потребность учителя в самопознании и самоизменении [2]. В таком понимании педагогической компетентности мы находим тесную связь с нашим способом исследования профессиональной направленности. Развитие «Я-концепции» учителя и понятие педагогической направленности в нашем исследовании предполагает изучение Я-понимания, Я-отношения, Я-поведения, направленности

на ученика как одного из компонентов общей направленности учителя.

Таким образом, педагогическая направленность личности учителя есть профессионально значимое качество, занимающее центральное место в структуре личности учителя и обуславливающее его индивидуальное и типическое своеобразие.

По итогам многочисленных исследований Л.М. Митина выделила три интегральные характеристики учителя – педагогическую направленность, педагогическую компетентность и педагогическую гибкость, которые в совокупности дают представление о личности учителя как субъекта жизнедеятельности и обуславливают эффективность педагогического труда в целом [3]. Вместе с тем, каждая из этих характеристик сама по себе является объектом развития. Мы считаем, что и педагогическая гибкость во многом является следствием уровня развития профессиональной направленности и профессиональной компетентности.

Условия развития и способы исследования профессиональной направленности одновременно обеспечивают и развитие компетентности личности учителя. Поэтому отдельное изучение профессиональной направленности или профессиональной компетентности может дать вполне адекватное представление о личности учителя в целом. Впрочем, это относится и к педагогической гибкости, только для этого должно предполагаться, что профессиональная направленность и профессиональная компетентность, по нашему мнению, уже сформированы на должном уровне.

По философской основе наша модель является гуманистической. Она построена на признании ученика и студента в системе «школа-вуз» центром образовательной системы, на признании принципа природосообразности приобщения обучающихся к профессиональной культуре.

По основному фактору развития модель является психогенной и рассчитана на внутреннюю нравственно-волевою мотивацию учебной деятельности, на формирование нравственно-волевого механизма развития профессионально-педагогического самосознания, в частности «Я-концепции».

Основными подходами являются деятельностный и личностно ориентированный подходы к обучению, использующие активные, творческие, проблемные методы. «Ученик-студент» в системе «школа-вуз» рассматривается как субъект жизни, способный к

профессиональному саморазвитию, а «учитель–преподаватель» – как посредник между учеником–студентом и профессией, способный ввести его в мир профессии и оказать помощь и поддержку каждому в его самоопределении в мире профессиональных ценностей. Профессиональное образование рассматривается как процесс, движущими силами которого является поиск личных смыслов, диалог и сотрудничество его участников в достижении целей профессионального развития, а система «школа–вуз» – как целостное образовательное пространство, где живут и воссоздаются педагогические образцы совместной жизни детей и взрослых, происходят профессионально ориентированные события, формируется образ педагогического бытия и в его рамках – образ учителя.

Личностная направленность учебного процесса означает, что основными ценностями признаются не формальные знания, а поиск личностных смыслов учения, индивидуальные особенности, самостоятельная учебная деятельность, педагогический и жизненный опыт личности, педагогическая поддержка и забота, сотрудничество и диалог субъектов образовательного процесса, целостное развитие, саморазвитие и профессиональный рост «ученика–студента».

В развивающем обучении его содержание задаётся в зоне ближайшего развития. Благодаря положительной мотивации ученик овладевает этим содержанием, так что обучение идёт впереди развития. В профильных классах мы рассчитываем не только на мотивацию учения, но и на потребности личности в профессиональном самоопределении. Эта потребность обусловлена, в свою очередь, потребностью в самоактуализации, которая реализует, раскрывает потенциал личности ученика.

Благодаря тому, что обучение ведёт за собой развитие, появляется возможность саморазвития через построение и реализацию содержания обучения, через построение индивидуальной траектории самосовершенствования, целеполагания, под влиянием методов и средств внешнего воздействия.

Основой воздействия на личность обучающегося является принцип гуманизации обучения. Поэтому организация внешнего воздействия не должна быть поверхностной, грубой, повелительной, она должна быть рассчитанной на психическую деятельность субъекта обучения (ученика–студента), благодаря которой на внутриличностном уровне происходит переработка и присвоение лич-

ностью внешних воздействий и превращение их в свои качества, что и составляет сущность процесса саморазвития. Под *саморазвитием* имеется в виду самоизменение, самоуправление, самовоспитание, самообучение. Важно, чтобы все эти процессы были осознанными личностью, мотивированными, управляемыми, целенаправленными. Другими словами, нужно, чтобы имело место *самосовершенствование* как процесс осознанного, управляемого личностью развития, формирования и развития её качеств и способностей. В процессе самосовершенствования проявляются интеллект, воля, нравственность, эмоции, весь внутренний мир человека. Педагогическая задача состоит в том, чтобы обеспечить педагогические условия самосовершенствования, осознание личностью происходящих в её психике процессов развития, вызвать их мотивацию, обеспечить развитие самосознания. При этом следует регулировать и оказывать ненасильственное воздействие с учётом социальных, наследственных и психогенных факторов развития личности. Педагог не должен рассматривать себя выше ученика, он наставник, тьютор, партнёр в процессе развития личности. Поэтому он обязан обеспечить партнёрские отношения в системе «педагог–ученик–студент», взаимопонимание, взаимопринятие и взаимодействие. Это достигается в диалогическом общении, когда ставится цель установления глубинного педагогического общения, когда устанавливается гармоничное единство системы «педагог–ученик» или «преподаватель–студент».

Основными характеристиками модели развития профессиональной направленности учителя математики и информатики выступает интегрированное и специальным образом структурированное содержание, деятельностный и личностный подходы, реализуемые в интерактивных, творческих методах развёртывания содержания образования, развитие мотивации и профессионального самосознания личности будущего учителя математики и информатики на этапах оптации в школе и профессиональной подготовки в университете. Важным элементом модели является система диагностики таких факторов развития профессиональной направленности, как развитие мотивации учения и развитие педагогического самосознания.

Мотивация учебной деятельности имеет решающее значение в развитии профессиональной направленности и в достижении успехов в учебной деятельности. Известно, что

высокая мотивация может компенсировать недостаточный уровень профессионально важных качеств (ПВК).

Очевидно, ПВК детерминировано индивидуальными психологическими свойствами. У каждого свой максимально возможный уровень развития того или иного ПВК. Главное – создавать необходимые условия самосовершенствования личности, чтобы личность достигла оптимального уровня ПВК.

Развитие профессиональной направленности образно можно представить как динамику движения от «Я-реального» к «Я-идеальному» у личности будущего учителя.

Конечно, идеал учителя у каждого свой. Между тем выделяются профессионально важные качества личности, которые в наибольшей степени задействованы в выполнении профессиональных функций.

К группе качеств, непосредственно присутствующих учителю или преподавателю и характеризующих его индивидуальность (интраиндивидуальные качества педагога), по результатам опроса отнесены: аккуратность, высокий интеллект, высокая нравственность, доброта, общая культура, организованность, ответственность, самостоятельность, эмоциональность, энергичность.

К группе качеств, проявляющихся в общении (экстраиндивидуальные качества) относятся: артистичность, внешняя привлекательность, искренность, тактичность, любовь к детям, наблюдательность, общительность, отзывчивость, терпеливость, требовательность.

К третьей группе отнесены качества, позволяющие педагогу в наибольшей степени проявить свою личностность в других, произвести изменения в их сознании (метаиндивидуальные качества). Это: авторитетность, добросовестность, примерность, проницательность, самобытность, способность оказывать воздействие, стремление к творчеству, профкомпетентность, целеустремлённость, цельность характера.

Исходя из этого списка, студенты составили для себя «Я-настоящее» и «Я-идеальное». Смысл опроса состоял в том, чтобы ранжиро-

вать (по степени значимости) качества в каждой группе в данный момент и в воображаемом будущем. Однако эти показатели для нас и студентов имели больше мотивирующий характер. Измерить, каков уровень достижения идеала, нет возможности, поскольку представление об идеальном учителе меняется со временем. Поэтому мы ориентируемся на развитие мотивации и на развитие педагогического самосознания, а в целом – на развитие профессиональной направленности. Самооценка личности служит одним из показателей личностной активности, обуславливает специфику общения личности с окружающими, отношение к успехам и неудачам. Благодаря активности личность учителя будет служить источником преобразования личности учащихся, только эта активность должна быть полезной, а не вредной.

Динамика развития мотивации учебной деятельности нами изучалась по методике О.С. Гребенюка [1]. Измерения производились ежегодно в течение всего периода обучения. Сравнительные показатели развития положительной мотивации приведены в табл. 1.

На первом этапе (I семестр) уровни мотивации в экспериментальных и контрольных группах (ЭГ и КГ) были различными (разность – 0.61). Это объясняется тем, что студенты в ЭГ были более подготовленными в смысле профессиональной направленности, поскольку они прошли экспериментальное обучение в профильных классах в системе непрерывной подготовки «школа–вуз». Однако темпы роста исследуемой мотивации в ЭГ были выше, о чём говорит рост разности показателей. Диагностика развития профессионального самоопределения нами проводилась различными методами. Здесь мы приведём результаты измерения локуса контроля.

Понятие локуса контроля появилось в работах американского психолога Дж. Роттера [6]. Он предложил различать интернальный и экстернальный типы локализации контроля за значимыми для себя событиями. В случае интернального типа человек считает самого себя ответственным за всё происходящее с

Таблица 1

Показатели роста мотивации учения

Этапы	Первый	Второй	Третий	Четвёртый	Пятый
ЭГ	1.78	1.96	2.18	2.38	2.48
КГ	1.17	1.35	1.39	1.52	1.52
Разность	0.61	0.61	0.79	0.86	0.96

Результаты диагностики парциальных позиций интернальности – экстернальности в ЭГ

Шкалы	Ио		Ид		Ин		Ип		Им		Из	
Курсы	1к.	4к.	1к.	4к.	1к.	4к.	1к.	4к.	1к.	4к.	1к.	4к.
Интернальность	18	21	19	23	16	21	15	20	16	21	14	23
Экстернальность	5	2	4	0	7	2	8	3	7	2	9	0

ним в жизни (все происходящие в его жизни события зависят, как считает человек, от его личностных качеств, таких, как компетентность, целеустремлённость, уровень способностей, и являются результатом его собственной деятельности). В экстернальном типе локуса контроля человек считает, что всё, что с ним происходит, зависит от внешних факторов, от везения, случайности, влияния окружающих.

Локус контроля является интегральной характеристикой самосознания, связывающей чувство ответственности, готовность к активности и переживание Я. Установлено, что интерналы более уверены в себе, спокойны и благожелательны, более самостоятельны, быстро и уверенно находят смысл жизни. Интернальность коррелирует с социальной зрелостью. Экстерналы не уверены в себе, агрессивны, тревожны, не могут найти смысл в жизни, склонны к аморальным поступкам. Экстернальность коррелирует с асоциальным поведением [4]. Знание локуса контроля даёт общие тенденции, первичные ориентиры в характеристике личности. Оно необходимо в коррекционно-воспитательной работе для переориентации экстерналов на интернальный контроль, в работе по развитию самосознания. Различение интернальности-экстернальности по областям детерминирования: представляет ответственность за причины неудач и ответственность за преодоление неудач. Первая обращена к прошлому, вторая – к настоящему и будущему.

Мы исследовали уровень субъективного контроля (УСК) по методике Е.Ф. Бажина, Е.А. Голынкиной и А.М. Эткинды [5], направленной на диагностику парциальных шкал локуса контроля.

Утверждения опросника ориентировались на интернальность общую (Ио), интернальность в области достижений (Ид), интернальность в области неудач, интернальность в семейных отношениях (Ис), интернальность в производственных отношениях (Им), интернальность в отношении здоровья и болезней (Из). Интернальность со знаком минус означает экстернальность.

Локус контроля формируется в процессе социализации индивида и является устойчивым свойством. В процессе специальной программы развития педагогического самосознания студентов – будущих учителей в ЭГ мы вначале на первом курсе исследовали УСК, провели ряд бесед и семинаров, провели анализ результатов диагностики, поставили перед студентами задачу переориентации экстернальных показателей, по тем шкалам, где они имели место, в интернальные. Диагностика, проведённая на четвёртом курсе, показала, что уровень субъективного контроля студентов повысился по всем шкалам (табл. 2).

Индивидуальные показатели диагностики каждым студентом отражены на графиках личностного профиля УСК на первом и четвёртом курсах. Эти результаты служили одним из ориентиров при разработке индивидуального пути профессионального развития.

Реализация личностно деятельностного подхода осуществляется в единстве теории, практики и методики развития педагогической направленности. На теоретическом уровне ученику и студенту объясняется сущность понятия педагогической направленности на основе таких понятий, как ценностная педагогическая ориентация, мотивация учебно-познавательной и профессионально-педагогической деятельности, профессионально-педагогическое самосознание, Я-концепция (Я-отношение, Я-понимание, Я-поведение). Им открываются закономерности самопознания, саморазвития, самосовершенствования.

Компонент «практика» включает не только педагогическую практику, предусмотренную учебным планом, но и всю внеклассную (в школе), общественную, научно-исследовательскую, творческую деятельность. В модели развития педагогической направленности для саморазвития личности, в первую очередь, ставится задача развития самостоятельности и творческих способностей. Самостоятельность проявляется в осознанном отношении к развитию мотивации учения и профессионального самосознания. Вместе

с тем, самосознание – в частности, «Я-концепция» – влияет на развитие самостоятельности и творчества. В конечном счёте, самостоятельность определяет успех развития личности, самосовершенствования в опыте педагогической деятельности, в развитии педагогической направленности.

Компонент «методика» включает стиль и методы внешних воздействий, содержание окружающей среды жизнедеятельности. Такая среда должна направлять на самосовершенствование, на развитие учебно-познавательной и нравственно-волевой мотивации деятельности. Методика является связующим звеном между теорией и практикой развития педагогической направленности.

Таким образом, в нашей модели (рис.1) мы конструируем пространство педагогического бытия для учащихся профильных классов и студентов – будущих учителей математики и информатики, в котором живут и воссоздаются педагогические образцы совместной деятельности «учащихся–студентов», «учителей–преподавателей», происходят профессионально ориентированные процессы. В рамках этого педагогического пространства мы осуществляем формирование образа учителя математики и информатики на основе ценностного сознания, отношения, поведения личности. Основными линиями, обеспечивающими непрерывное развитие профессиональной направленности

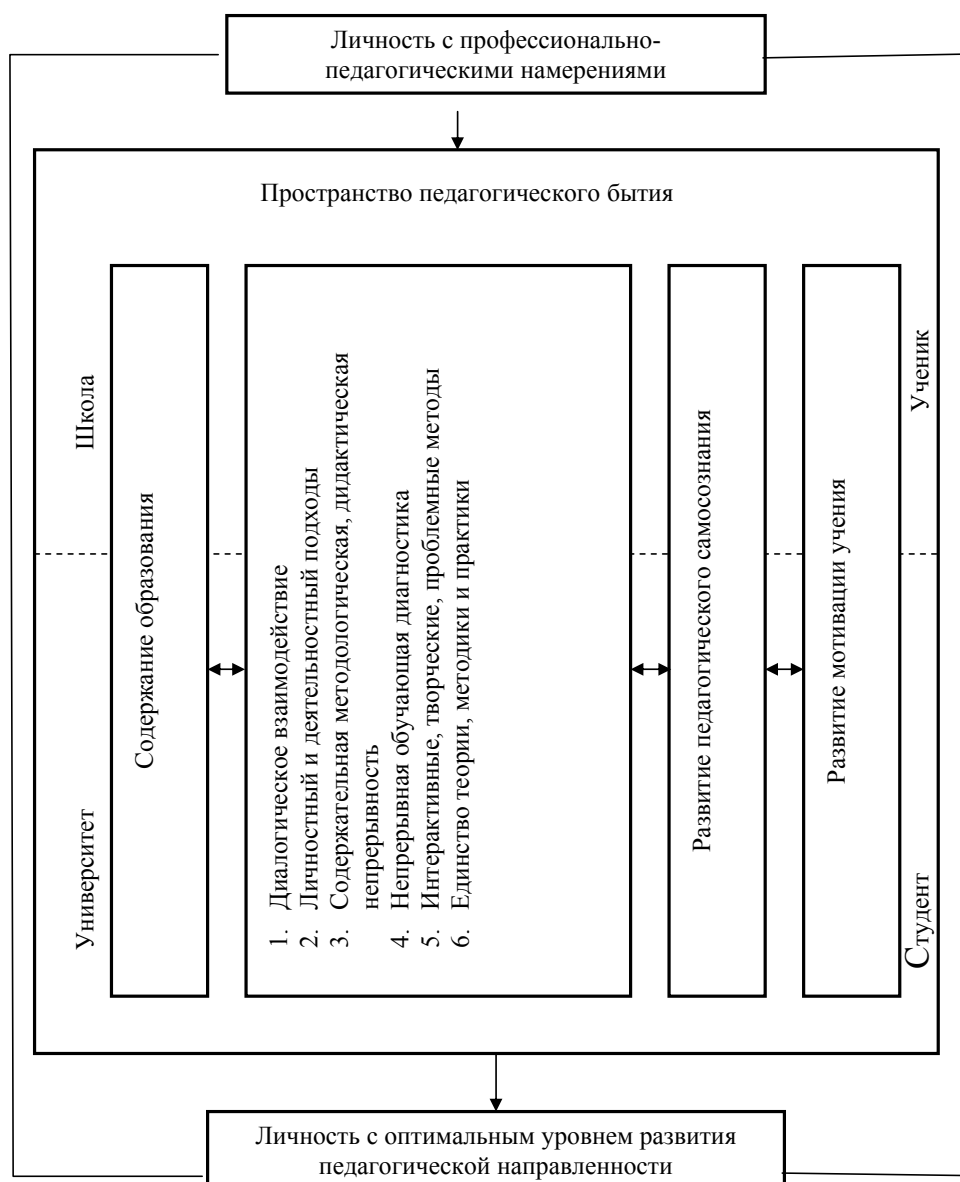


Рис. 1. Функциональная схема развития педагогической направленности личности «ученика-студента» в системе «школа-вуз».

ти личности будущего учителя математики и информатики, выступают содержательная непрерывность и непрерывное развитие педагогического самосознания. В основе организации учебной деятельности предусмотрены: 1) диалогическое взаимодействие основных субъектов этой деятельности, 2) личностный и деятельностный подходы (с использованием активных, творческих, проблемных методов обучения), 3) непрерывная обучающая диагностика усвоения содержания, развития положительной мотивации учебной деятельности и формирования педагогического самосознания как основных факторов развития профессиональной направленности, а также некоторых сопутствующих элементов развития личности будущего учителя.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Гребенюк О.С. Формирование интереса к учебной и трудовой деятельности у учащихся средних профтехучилищ. – М.: Высшая школа, 1986. – 48 с.
2. Лукьянова М.И. Развитие психолого-педагогической компетентности учителя: автореф. дисс. ...д-ра психол. наук. – М., 1995.
3. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя. – М.: «Академия», 2004. – 320 с.
4. Реан А.А. Проблемы и перспективы развития, концепции локуса контроля // Психологический журнал. – 1998. – №4. – С.43-52.
5. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М., 2002. – С.14 – 19.
6. Rotter J.B. Social learning and clinical psychology. – New York: Prentice-Hall, 1954.

УДК 371

Воронина О.А.Московский гуманитарный
педагогический институт

СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ В УСЛОВИЯХ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ЦЕНТРА*

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы построения системы управления качеством взаимодействия специалистов в условиях научно-методического центра, анализируется роль субъектов и объектов управления в этом процессе, исследуется социально-психологический аспект проблемы педагогического менеджмента. Особое внимание уделено анализу критериев оценки качества управленческого воздействия и основным направлениям взаимодействия руководителей и подчиненных. Также в статье исследуются закономерности и принципы построения системы управления качеством взаимодействия специалистов.

Ключевые слова: управление, качество, взаимодействие, субъект, специалист.

O. Voronina

Moscow Humanitarian Pedagogical Institute

THE STRUCTURE AND CONTENT OF
QUALITY MANAGEMENT SYSTEM OF IN-

TERACTION BETWEEN EXPERTS IN SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL CENTER ENVIRONMENT

Abstract. The article discusses how to build a quality management system of interaction between experts in scientific and methodological center environment, it also examines the role of subjects and objects of control in this process, investigates the socio-psychological aspect of the problem of teacher management. Special attention is paid to the analysis of criteria for evaluating the quality of managerial influence and the main directions of interaction between managers and subordinates. The article also investigates the laws and principles of quality management system interaction of specialists.

Key words: management, quality, interaction, subject, specialist.

Управленческое взаимодействие является одной из форм осуществления деятельности по реализации основных управленческих функций и предполагает активность как со стороны субъекта, так и со стороны объекта

* © Воронина О.А.

управления, является ли объект управления отдельной личностью или представляет коллектив [2].

Рассматривая социально-психологические проблемы руководства и управления, Л.И. Уманский считает, что в зависимости от субъекта и объекта управления разрабатываются содержание, формы и методы управленческого воздействия. В системе управления «организатор» (субъект) – «группа» (объект) может быть несколько уровней развития: на низком уровне управленческое воздействие носит характер единоначалия, на высоком – коллегиальности. Субъект управления должен осуществлять определённую деятельность для обеспечения положительных внутригрупповых коммуникаций и противодействия отрицательных. Для этого необходимо, с точки зрения Л.И. Уманского, проводить диагностику и самодиагностику группы. Автор видит механизм максимального развития способностей каждого члена группы в группах высокого уровня, в лидерстве организационном, интеллектуальном, эмоциональном [5].

От того, кто является субъектом и объектом взаимодействия и на каком уровне осуществляется этот процесс, зависит результат. Результат взаимодействия будет охватывать изменения субъектов взаимодействия и динамику отношений между ними. Субъектом управленческого взаимодействия может быть руководитель, группа специалистов службы сопровождения, педагогический коллектив; в роли объекта может выступать личность ребёнка, специалиста или отношения между ними.

Средства взаимодействия субъекта и объекта управления могут быть внешними и внутренними. Внешние средства определяются оптимальным вариантом «содержание – форма – метод» и зависят от реальных возможностей технологизации управления современным образовательным учреждением. Внутренние средства взаимодействия определяются, прежде всего, соотносённостью современных требований и технологий управления с особенностями конкретной управленческой системы, с особенностями и возможностями субъекта и объекта управления и зависят от степени организации субъекта, объекта управления, индивидуального обеспечения, условий в соответствии с поставленной целью. Профессионализм субъекта управления должен быть дополнен знанием способностей, интересов, потребностей, стремлений объек-

та управления. Процесс управления, его результат зависят от средств, форм и методов воздействия на объект управления [4].

Педагогический результат может быть индивидуальным, групповым, коллективным, интегральным. Групповой и коллективный результаты взаимодействия отличаются от индивидуального наличием специфического качества, которое приобретает за счёт: 1) согласования целей людей, входящих в группу; 2) наличия и согласования педагогических средств, с помощью которых цель реализуется в группе; 3) определённой культуры групповой коммуникации, существования специфических форм синтеза групповой деятельности, обмена профессиональными ценностями, групповой рефлексии. В связи с этим мы выявили следующие закономерности: чем выше уровень развития коллектива, тем глубже и шире зона положительного влияния коллектива на личность; чем ниже уровень развития группы, тем более возможно отрицательное влияние на личность. При формировании коллективного управляющего воздействия важно соблюдение принципа «параллельного действия», а именно: каждое воздействие на личность должно быть и воздействием на коллектив, – а также принципа «перспективных линий», требующего постановки перед коллективом не только текущих, но и перспективных задач, решая которые коллектив будет двигаться от одной задачи к другой.

К.А. Абульханова-Славская в своей работе «Совместная деятельность: методология, теория, практика» рассматривает свойства коллективного субъекта деятельности, параметры этих свойств и их эмпирические показатели. К основным свойствам коллективного субъекта деятельности автор относит: целенаправленность, мотивированность, целостность (интегрированность), структурированность, согласованность, организованность, результативность [1]. Разделяя точку зрения К.А. Абульхановой-Славской, мы полагаем, что *согласованность* коллективного субъекта деятельности представляет гармоничное сочетание его членов, взаимную обусловленность их действий. Это свойство характеризует сочетание основных структурных элементов совместной деятельности: целей и задач, мотивов, действий и операций, промежуточных и конечных результатов. Тип согласования действий членов коллектива – параметр этого свойства – может оцениваться по следующим показателям: доминирующий способ

разрешения противоречий, ведущая «зона» согласования действий членов коллектива, уровень конфликтности и типичные способы поведения его членов в конфликтных ситуациях.

Организованность означает упорядоченность, собранность, подчинённость определённому порядку выполнения совместной деятельности, способность действовать точно в соответствии с заранее установленным планом. Выделяются два аспекта: исполнительность, которая характеризует коллектив как объект управления по отношению к управленческим органам; и способность самоорганизовываться и управлять своей деятельностью. Организованность – это структура организационных свойств коллектива: его направленности, активности, самоуправляемости, лидерства, единства действий, стрессоустойчивости, межгруппового единства, являющихся системообразующими факторами. Уровень исполнительности и уровень самоуправляемости могут рассматриваться в качестве параметров этого свойства. Стиль исполнения, частота следования внешним управляющим воздействиям, активность членов коллектива в управлении своей деятельностью, потенциал лидерства, способы включения его членов в управление и т. д.

Результативность – способность достигать положительных результатов. Основанием для выделения параметров результативности является выделение двух блоков выполняемых задач: производственных и социальных. Таким образом, субъект и объект в управленческом взаимодействии относительны, от них зависит уровень осуществления взаимодействия и результат – функционирование и развитие организации.

Организация рассматривается нами, во-первых, как система, имеющая определённую структуру, статус; во-вторых, как способ соединения частей в целое, состояние упорядоченности; в-третьих, как деятельность человека по формированию целостной системы, создание необходимых при этом организационных отношений. В содержание организационно-педагогической деятельности руководителя входят следующие направления деятельности:

- воспитательное,
- общественно-организационное,
- инструктивно-методическое,
- педагогическое,
- административно-распорядительное,
- финансово-хозяйственное.

Целостная система действий руководителя включает в себя: проектирование целей и задач в работе с коллективом и отдельными его членами, определение основных направлений их реализации; развитие демократических начал в организации каждого дела, определение содержания индивидуального и коллективного труда и характера его выполнения; показ образцов организации и выполнения различных видов деятельности, выбор методов управленческого воздействия на коллектив и его членов, создание необходимых организационных отношений, условий для успешного осуществления труда.

Именно в процессе организационной деятельности создаётся сеть организационных отношений, обеспечивающих состояние упорядоченности управляемой системы, органичное, наиболее эффективное взаимоотношение её компонентов. Любая социальная система, если её рассматривать с позиции управления, является сложной из-за множественности элементов и многообразия связей, возникающих между ними. Когда составляющие социальной системы существуют автономно, то есть имеют собственные цели и свободу поведения, то может появиться неопределённость. Для предотвращения этой проблемы необходима разработка нормативов служебного поведения, средств контроля стимулов, связей.

В формальную управленческую систему входят административно-правовое, экономическое, технологическое, логико-системное, оперативно-управленческое, социокультурное и психологическое направления. *Административно-правовое* направление определяет статус и компетентность системы и её частей; *экономическое* – средства финансирования и стимулирования; *технологическое* – последовательность и ритм трудового процесса; *логико-системное* – процессы принятия решений, информационные потоки; *оперативно-управленческое* – методы взаимодействия управляемой и управляющей системы; *социокультурное* – принятые в данной системе нормы поведения и взаимоотношений; *психологическое* направление отражает особенности мышления руководителя и подчинённых.

Между управляемой и управляющей системой существуют взаимосвязи, в том числе и взаимосвязи различных статусов, от которых зависит возникновение определённых внешних условий, влияющих на деятельность систем и их направленность, – это связи ко-

ординации (горизонтальные) и субординации (вертикальные) [3]. В процессе взаимодействия осуществляются постоянные контакты руководителя с подчинёнными для совместного рассмотрения, обсуждения и решения проблем, задач, вопросов. Задача руководителя заключается в том, чтобы на уровне непосредственного общения организовать успешное взаимодействие. Для решения этой задачи используются различные формы взаимодействия: планёрка, совет, совещание, заседание, «летучка», «оперативка», которые могут проходить в диалоге как групповое обсуждение или дискуссия.

В диалоге между участниками взаимодействия происходит согласование действий при выполнении деятельности, обучение, воспитание, контроль. Это позволяет осуществить сближение позиций и статусов при решении проблем, сформировать сходные установки при возникновении различных ситуаций. Использование дискуссии, группового обсуждения требует от участников определённого уровня профессионализма, делает их субъектами собственного образования. Успешность взаимодействия зависит от процедуры, заинтересованности участников обсуждаемой темой, проявления инициативы, увеличения в дальнейшем количества рабочих связей между участниками.

Системообразующим фактором управления является руководство на основе принятия общечеловеческих ценностей и направленность на человека. Содержанием и результатом взаимодействия может являться сильная внутрикорпоративная культура, хотя культура вообще и культура взаимодействия в частности относится к категории параметров, которые меняются чрезвычайно медленно. Признание работника как личности со стороны руководителя даёт возможность подчинённому проявить себя в различных видах деятельности, играет большую роль в саморазвитии личности, удовлетворённости работой.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Абульханова-Славская К.А. Совместная деятельность: методология, теория, практика. – М.: Наука, 1988. – 232 с.
2. Афанасьев В.Г. Человек в управлении обществом. – М.: Политиздат, 1977. – 382 с.
3. Недвецкая М.Н. Управление качеством педагогического взаимодействия школы и семьи: Монография. – М.: АПК и ППРО, 2008. – 240 с.
4. Симонов В.П. Педагогический менеджмент: 50 НОУ-ХАУ в области управления образовательным процессом: Учебн. пособие. – М., 1997. – 264 с.
5. Уманский Л.И. Психология организаторской деятельности школьников. – М.: Просвещение, 1980.

УДК 37.033

Данилина А.М.

ГОУ СОШ "Школа Здоровья" №883 г. Москвы

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ТУРИСТСКО-КРАЕВЕДЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ*

Аннотация. В формировании экологической культуры школьников велик потенциал детско-юношеского туризма. В статье рассматриваются содержательные и организационно-методические принципы одной из форм туристско-краеведческой деятельности – учебно-исследовательского практикума ландшафтно-экологического содержания со школьниками на примере природных парков Москвы и их зонирование для разных видов рекреации. При этом школьники приобрели геоэкологические компетенции, важные с

точки зрения экологической целесообразности в разных социоприродных ситуациях.

Ключевые слова: экологическая культура, геоэкологическое краеведение, учебно-исследовательский практикум, рекреация, экологические компетенции, экологический тип сознания, личностно-ориентированный и деятельностный подходы.

A. Danilina

Moscow State School of Health №883

THE FORMING OF CHILDREN'S ECOLOGICAL CULTURE USING DIFFERENT AP-

* © Данилина А.М.

PROACHES OF TOURIST AND RESEARCH ACTIVITY

Abstract. Nowadays the potential of teenagers' tourism is very important in forming the children's ecological culture. In this article the methodological maxima of one type (geoecological local history) are presented. It's a kind of study and research practical session in local history with ecological landscapes content. The result of children's work is an ecologically important research of functional differentiation of Moscow's nature reserves for different types of recreation activity. The children have also obtained different ecological knowledge and skills.

Key words: ecological culture, geoecological local history, the approach of ecological landscapes, recreation, ecological knowledge and skills, ecological awareness, personal approach.

Общеобразовательная школа, наряду с семьёй, является важнейшим институтом формирования личности ребёнка в период его активного духовно-нравственного и физического развития. Исходя из этой главной функции школы, учителя стремятся использовать все пути для разностороннего развития детей.

В настоящее время реальностью жизни являются экологические проблемы, от состояния и динамики которых зависит наше будущее. Они возникли в эпоху НТР (научно-технической революции) не только из-за высоких темпов мирового индустриального развития без необходимого соблюдения норм экологической безопасности, но и по причине потребительского отношения людей к природе, низкого уровня экологического сознания и экологической культуры в обществе. В нашей стране напряжённая экологическая ситуация в 90-е гг. прошлого века явилась ещё и следствием системного общественно-экономического кризиса. В это время остро встал вопрос о поднятии уровня экологической грамотности людей. Федеральные законы РФ "Об образовании" (1992 г.), "Об охране окружающей среды" (2002 г.) и ряд постановлений правительства РФ (1994 г., 1995 г.), принятых в целях повышения экологической культуры общества, определили важнейшим принципом государственной экологической политики экологическое образование и воспитание. Эти законы и постановления стали основными нормативно-правовыми документами для развития экологического образова-

ния во всех звеньях государственной образовательной сети, стратегическая цель которого – формирование экологической культуры. Под *экологической культурой* понимается совокупность экологических знаний, экологического мышления и сознания, экологически оправданного поведения в окружающей среде с позиций экологических правил и норм и ответственности за принимаемые решения, способствующие устойчивому социально-экономическому развитию страны.

Современным обществом осознано понимание того, что осуществление концепции устойчивого безопасного развития, охватывающей связанные между собой экологические, социальные и экономические проблемы, возможно лишь через систему образования, просвещения и воспитания. Именно эта сфера деятельности способна изменить массовое сознание людей. При этом она должна быть направлена на выполнение двух основных взаимосвязанных функций: *гуманистической и экологической*, ради "сохранения биосферы Земли как экологической ниши человечества, Целостной Системы Жизни – вот то общее дело, способное объединить все страны и народы Севера и Юга, Запада и Востока" [1, 10].

В настоящее время экологическое образование и воспитание рассматриваются как социальный заказ педагогической науке и практике, поскольку экологически целесообразные, в согласии с законами природы, стереотипы поведения закладываются в детские годы и становятся в дальнейшем нравственной опорой для решения различных практических вопросов. Академик Н.Н. Моисеев писал: "Экологическое воспитание и образование превращаются в стержень современного образования, являясь ключом к перестройке современных систем образования и общества в целом. А учитель становится одной из центральных фигур современного гражданского общества" [5, 12].

Школьные предметы естественнонаучного цикла – биология, экология, география, химия, физика – и гуманитарного круга – литература, история, изобразительное искусство – в наибольшей степени способны повысить уровень экологической грамотности учащихся. В решении этой задачи особое место принадлежит географии, единственной из классических школьных предметов, изучающей природные и социально-экономические явления и процессы в единстве и взаимосвязи, что и определяет её конструктивный характер.

География ориентирует учащихся на отношение человека к природе с этико-эстетических позиций ради будущего мировой цивилизации, своей страны, своей “малой родины”. Академик И.Д. Зверев отмечал, что человек, овладевший экологической культурой, относится к природе как к матери, считает её своим родным домом, который надо беречь и о котором надо заботиться [3].

Но решить экологические проблемы, ограничиваясь только уроками и абстрактным знакомством с ними, нельзя. Важную позитивную роль при этом выполняют туристско-краеведческие эколого-географические экскурсии и полевые практики с учащимися в ближайшем природном окружении школы, которые помогают детям осмыслить единство системы “природа – общество” и осознать своё место в природно-социальной среде, что лежит в основе социализации личности.

Педагогический потенциал детско-юношеского туризма в целом и школьного краеведения в частности, огромен [4]. Во время экскурсий и походов на реальных объектах и явлениях природы дети без труда усваивают многие научные географические, биологические и экологические понятия и осознают комплексность природы. Учителю на конкретном опыте детей легче сформировать у них экологический стиль мышления, умение определять насущные экологические проблемы, ценить добытую собственным трудом информацию и способствовать их познавательной деятельности. В природной обстановке учитель имеет возможность больше применять личностно-деятельностный подход, позволяющий учитывать субъективные знания и опыт учащихся разного возраста, их кругозор, интересы, умения, что обеспечивает свободу выбора и ориентацию на самостоятельную “исследовательскую” работу. Полевые исследования прививают детям прочную систему норм, ценностей, правил, необходимых для гуманистического взаимоотношения человека с природой. Знания, опосредованные школьниками через личный опыт, навсегда включаются в систему их ценностных ориентаций.

Туристско-краеведческая деятельность является важнейшим средством осуществления межпредметных связей школьных предметов, поэтому способствует интеграции научных знаний. Она показывает мир природы и мир людей в их взаимообусловленности, пробуждает интерес и уважение к культуре, историческим памятникам и быту народов

своего края и имеет общеобразовательный характер. Она помогает связать материальные и духовные события людей разных эпох с определённой географической обстановкой и способствует гуманизации образования, а гуманизм – ключевая черта экологического мышления. Такой интегративный и культурологический подходы углубляют и обогащают картину реального мира на примере ближайшего окружения.

Туристско-краеведческая деятельность решает важнейшие психолого-педагогические воспитательные задачи. Она закладывает прочные духовно-нравственные, гражданские качества, способствует патриотическому и эстетическому воспитанию учащихся, вырабатывает социальные и коммуникативные компетенции: ответственность, коллективизм, взаимовыручку, взаимопомощь и общечеловеческие нормы гуманистической морали: доброту, милосердие, взаимопонимание, сочувствие. Экскурсии и походы – активный отдых на природе, они укрепляют физическое и психическое здоровье детей, развивают валеологические установки, осуществляя профилактику асоциальных проявлений подростков и приобщая их к здоровому образу жизни, формируют практические умения и навыки жизнедеятельности в полевых условиях, готовят юношей к службе в армии, способствуют выбору профессии.

Краеведческая работа на природе полезна для учащихся ещё и из-за перегрузок в условиях классно-урочной системы обучения, а также потому, что мультимедийные и телекоммуникационные ресурсы СМИ, негативно действующие на их здоровье, всё больше вытесняют из обучения “живую природу.” Необходимо разумное сочетание работы над учебниками и за компьютером с активным и полезным отдыхом на природе. Творческий подъём от соприкосновения с природным окружением способствует повышению качества учёбы. Общение с природой особенно полезно для городских детей вследствие ухудшения их здоровья из-за неблагоприятной экологической ситуации во многих городах. В мегаполисах “островами природы” являются природные парки. Они предназначены, прежде всего, для отдыха горожан. Но парки могут служить и благоприятными объектами для осуществления школьных образовательно-познавательных и эколого-просветительских задач, для воспитания в детях нравственного и эмоционально-эстетического восприятия природы, для приобретения навыков иссле-

довательской и практической деятельности в окружающей среде.

В последние годы приобретает актуальность геоэкологическое краеведение – комплексное изучение проблем взаимоотношения в системе “природа – общество” на региональном и локальном уровнях. В своей практической работе со школьниками мы разработали и использовали модель геоэкологического краеведения в виде педагогической системы, взаимосвязанными звеньями которой являются:

♦ во-первых, включение в содержание школьных уроков по географии экологической проблематики и иллюстрации общенаучных физико-географических понятий (они изучаются, в основном, в 6 классе и весьма трудны для восприятия) на примерах местного краеведческого материала с последующим закреплением их в вопросах для проверки и размышления;

♦ во-вторых, активное использование различных форм детско-юношеской туристско-краеведческой деятельности, являющейся действенным методом проблемного обучения: в 6 классе – преимущественно в виде тематических учебно-познавательных экскурсий и походов, оказывающих комплексное воздействие на “ум, душу и тело” детей, а в 7, 8 и 9 классах – это не только походы и экскурсии, но и посильная учебно-исследовательская геоэкологическая деятельность, имеющая прикладной конструктивный характер.

Главный смысл такой модели геоэкологического краеведения – пробуждение экологического сознания и выработка экологического типа мышления непосредственно на объектах природы *своей* “малой родины” и формирование экологической культуры школьников на основе их *собственного* интеллектуального, духовно-нравственного и практического постижения экологических истин в реальных условиях.

Одной из малоосвоенных форм туристско-краеведческой деятельности в общеобразовательной школе является **учебно-исследовательский практикум**. Практикум является активным методом обучения и развития познавательной деятельности детей, важным звеном непрерывного экологического образования, наряду с учебными экскурсиями, походами и другими формами туристско-краеведческой деятельности, и может считаться венцом экологического образования подрастающего поколения.

Практикум способствует всестороннему развитию личности – интеллектуальному, духовно-нравственному, физическому и практически-деятельностному, даёт систему знаний об экологическом состоянии, допустимом использовании и мерах охраны конкретных природных комплексов, воспитывает эмоционально-эстетическое восприятие природы и чувство патриотизма, умение анализировать, обобщать и систематизировать полевой материал и делать посильные практические выводы. Всё это формирует экологически ориентированный стиль мышления, экологическую культуру школьников и умение жить в окружающем мире по законам экологической целесообразности.

Учебно-исследовательский практикум (по форме) и ландшафтно-экологический (по содержанию) с учащимися школьного краеведческого кружка “Юные ландшафтоведы-экологи” был осуществлён нами в процессе геоэкологического исследования территории двух городских парков Москвы – природно-исторического “Тушинского” и природного “Долина реки Сходни в Куркино” [2].

При изучении экологических проблем обычно реализуется биоцентрический подход, то есть акцент делается на отдельные компоненты природы (растительность, рельеф, воды и т. д.) Мы же для решения экологических задач исследовали природные комплексы в целом, вскрывали причинно-следственные связи между всеми компонентами внутри них, чтобы понять, как изменение одного из них влечёт за собой нежелательные последствия для других, поскольку ландшафт – единая система. При этом отмечали трансформацию естественных ландшафтов под влиянием хозяйственной деятельности, поскольку на давно освоенных территориях они стали природно-антропогенными. Именно такой ландшафтно-экологический подход, по нашему мнению, должен быть ведущим при раскрытии причин и сущности экологических проблем и стратегии их решения.

В работе кружка “Юные ландшафтоведы-экологи” предусматривались следующие **основные цели**:

1) развитие у школьников эмоционально-ценностного отношения к природно-социальному окружению своего края, формирование экологического сознания и экологического стиля мышления, становление эколого-гуманистического мировоззрения и повышение уровня экологической культуры и – в итоге – воспитание личности, готовой к экологи-

чески оправданной деятельности в окружающей среде;

2) создание оптимальных условий для развития социально-личностных качеств и раскрытия потенциальных творческих способностей учащихся при выполнении учебно-исследовательской и практической (проектной) работы, а также для их профессионального самоопределения;

3) приобретение школьниками природоведческих и геоэкологических компетенций – знаний, умений и навыков и способности использовать их в различных жизненных ситуациях ради сохранения природных основ жизни в настоящем и будущем;

4) создание ландшафтной карты и на её основе карты функционального зонирования парков для разных видов рекреации, для научных исследований и другого назначения на основании анализа их ландшафтно-экологического состояния.

Основные задачи практических исследований сводились к следующему:

1. Обучающие: приобретение экологического сознания и мышления на основе знаний о природе родного края, его экологических проблемах, характере использования и охраны, призванных преодолеть “природопокорительные” ориентации и стереотипы поведения; знакомство с основами ландшафтоведения и геоэкологии; изучение полевых методов ландшафтно-экологических исследований и природоохранных технологий; знакомство с основами рекреации и рекреационными ресурсами на примере природных парков; изучение памятников природы, культурно-исторического наследия и мемориального назначения на территории родного края; приобретение навыков исследовательской и практической деятельности для рекреации; освоение приёмов техники безопасности в полевых условиях; умение обобщать и оформлять результаты ландшафтно-экологических исследований в виде карт и текстовых характеристик; творческое умение представлять результаты ландшафтно-экологических исследований на семинарах и конференциях.

2. Воспитательные: привитие экологического, нравственного и эстетического образа жизни в природе; формирование социально-ответственного поведения в окружающей среде; участие в природосохранной деятельности (периодически организация “экологического десанта”); приобретение опыта трудовой деятельности в полевых условиях (обустройство родников, зачистка геологи-

ческих обнажений, копанье почвенных шурфов и пр.); формирование ценностных ориентиров: чувства патриотизма и любви к своей “малой родине”, её архитектурно-историческим достопримечательностям и уважения к памятникам мемориального назначения; усвоение норм поведения и этикета общения в коллективе; воспитание толерантности; привитие потребности к здоровому образу жизни и физическому совершенству и др.

3. Развивающие: расширение знаний об окружающем мире и умение применять их на практике; интеллектуальное и духовно-нравственное развитие личности; развитие аналитического, творческого и критического мышления об экологических проблемах, возникающих под влиянием природных, экономических, демографических, политических и других причин; умение выявлять причинно-следственные связи в природе и предвидеть возможные экологические нарушения; стимулирование мотивации к познавательной, творческой и созидательной активности по сохранению и улучшению экологической обстановки родного края; развитие способностей принимать ответственные решения и нести ответственность за результаты собственных действий при использовании различных природных ресурсов; развитие “умения учиться”, самостоятельно приобретать необходимые знания из различных источников, анализировать информацию, формулировать и аргументировать выводы; совершенствование коммуникативных навыков и опыта сотрудничества в коллективе, умение отстаивать своё мнение и быть терпимым к мнению других; участие в школьном экологическом мониторинге окружающей среды; обеспечение благоприятной окружающей обстановки и условий для укрепления здоровья; создание и обустройство (эколого-информационное обеспечение) экологических троп на территории парков.

Методологической основой работы являлись *личностно ориентированный и деятельностный* подходы к школьникам на всех этапах учебно-воспитательного процесса, учёт их интересов, адаптирование содержания и темпа обучения к личностным особенностям ребёнка. Эти идеи гуманистического воспитания и обучения, основной целью которых является “возвращение” к личности, раскрытие духовных и физических задатков и способностей детей, их творческий рост – основная концепция современной психолого-педагогической науки. Направленность

обучения на развитие всех сфер личности ученика – мыслительной, сенсорной, эмоционально-волевой и других, – как целостной психической системы закреплена в психолого-педагогической науке в понятии развивающего обучения. Учебно-исследовательский практикум ландшафтно-экологической направленности дал широкий простор для всестороннего удовлетворения интересов детей и развивающего обучения. Во время полевой практики использовались разные методы развивающего обучения: *объяснительно-иллюстративные* – на примере окружающей природы решали образовательные задачи, в том числе – закрепления теоретических знаний, *проблемно-развивающие* – на всех этапах работы способствовали самостоятельной познавательной деятельности учащихся.

Мировоззренческой основой проделанной работы служил этико-эстетический подход, гуманное партнёрское отношение к миру природы, ориентированное на гармонию и духовно-нравственное взаимодействие человека и природы с позиции экоцентрического типа сознания. Общение школьников с миром природы во время учебно-исследовательской деятельности наполнено глубоким психолого-педагогическим потенциалом. Оно способствовало удовлетворению эстетических потребностей детей, формированию новой нравственности, нового менталитета, новой системы ценностей и представлений о взаимоотношениях человека и природы и, соответственно, о том, как следует поступать в реальных социоприродных ситуациях с точки зрения экологической целесообразности.

При составлении учебно-исследовательской программы работы кружка и последующем полевом исследовании ландшафтов соблюдались основные *содержательные и организационно-методические принципы обучения и исследования*: научности, воспитывающего обучения, геоэкологической компетентности, проблемности, прикладной направленности; последовательности работы, доступности и соответствия обучения возрастным, психофизиологическим и индивидуальным особенностям учащихся, наглядности, группового и индивидуального обучения, междисциплинарности, сочетания рассказа и показа с проблемными вопросами и другие.

В течение всех лет деятельности соблюдалась этапность работ с целевой установкой и конкретными задачами на каждой стадии работы с учётом возрастных и психофизиологических особенностей школьников.

Первый год. Диагностико-прогностический этап.

При изучении “Начального курса физической географии” освоение всех основных физико-географических понятий и природных процессов осуществлялось на краеведческом материале. Для формирования топографических и картографических умений использовались крупномасштабные топографические карты и космические снимки микрорайонов Северного и Южного Тушино. Каждый крупный раздел учебника завершался вопросами не столько контролирующими, сколько обучающими и требующими размышления для достижения конкретных дидактических целей.

Завершился учебный год в 6 классе весенней учебно-познавательной экскурсией в уникальный по красоте “Сходненский ковш” – государственный памятник природы местного значения на территории Тушинского природно-исторического парка. Это большая, около 1 км в диаметре, и глубокая – 40 метров – излучина долины реки Сходни. Красивая панорама речной долины, пробуждающаяся весенняя природа – аромат цветущей черёмухи, птичий гомон, выводки утят на реке – оказались достаточной и убедительной мотивацией для записи в краеведческий кружок “Юные ландшафтоведы-экологи” для изучения природы и достопримечательностей родного парка. Группа школьников с большим интересом и плодотворно занималась в кружке в течение трёх последующих лет.

Второй год. Информационно-познавательный этап (7 класс, кружок).

Успех полевых работ в значительной степени зависит от предварительной подготовки к ним, которая фактически является началом учебно-исследовательской деятельности.

Целью данного этапа была учебно-теоретическая подготовка к следующему, полевому, периоду ландшафтно-экологических исследований. Школьники изучали краеведческую литературу, познакомились с основами ландшафтоведения и рекреации и их понятийно-терминологическим аппаратом, с конкретными экологическими проблемами региона и их истоками, приобрели навыки работы с топографическими картами и космическими снимками, умение вычерчивать гипсометрический профиль по топокарте. Теоретически познакомились с методами ландшафтного изучения природных комплексов и получили представление о методах биоиндикации по лишайникам, растениям-гигрофитам и растениям-псаммофитам. Совершили экскурсии

на Тушинскую метеостанцию, в ландшафтно-геохимическую лабораторию и геологический музей МПГУ. К концу учебного года школьниками были подготовлены короткие рефераты и заслушаны сообщения на разные темы, например: “История освоения местности вдоль реки Сходни (Всходни)”, “Братовка – речка моего детства”, “Сохранение историко-культурного наследия – наш нравственный долг” и т. п. Завершился учебный год экскурсией в парк “Северное Тушино” на берегу Химкинского водохранилища и посещением музея “Подводной лодки”.

Третий год. Поисково-практический этап (8 класс, кружок).

Основная цель этого этапа заключалась в формировании нравственных качеств, экологического стиля мышления и повышения уровня экологической культуры школьников при непосредственном общении с миром природы. Этой главной цели были подчинены все остальные цели и задачи во время полевых практических занятий: ландшафтное изучение территории, картирование природных комплексов, изучение взаимосвязей между компонентами внутри них, оценка экологического и эстетического состояния природных комплексов для целей отдыха, выявление заповедных участков для научных исследований, депрессивных объектов и т. д. Практические исследования проводились в осеннее, зимнее и весеннее время в периоды каникул и иногда в выходные дни.

Помимо учебно-исследовательского практикума, использовались и такие формы туристско-краеведческой деятельности, как поход (двухдневный) по долине реки Сходни с постановкой и решением вопросов экологической направленности и экскурсии по старинным усадьбам “Братцево” и “Захарьино” с памятниками архитектуры и садово-паркового искусства, интересными с точки зрения рекреации.

Четвёртый год. Конструктивно-обобщающий этап (9 класс, кружок).

Целью данного этапа было дальнейшее развитие познавательных интересов и раскрытие творческого потенциала личности детей в процессе обработки и систематизации всех собранных материалов, а также умения делать обобщения и выводы теоретического и практического характера. Создание ландшафтной карты с пояснительным текстом к ней и – на её основе – оценочной карты функционального зонирования территории парков является практическим результатом

учебно-исследовательской полевой работы. Оно потребовало от школьников теоретического осмысления и сопряжённого анализа топографических карт, космических снимков, полевого экспедиционного и аналитического материала, архивных и литературных источников. Результаты работы докладывались на конференции в школе.

За время работы в кружке школьники приобрели геоэкологические компетенции – знаниевую, мировоззренческую, личностно-поведенческую, культурологическую, деятельностьную, опыт оценки, конструктивного решения природоохранных мероприятий и характера использования природно-антропогенных комплексов для рекреации и других целей. В процессе работы у них сформировался комплекс общенаучных умений: 1) соблюдения норм поведения в окружающей среде и оценивания своей деятельности с точки зрения нравственных норм и эстетических ценностей; 2) выполнения в повседневной жизни экологических требований; 3) выявления своих возможностей и своего вклада в общий результат работ коллектива; 4) самостоятельной оценки уровня безопасности в окружающей среде как сферы жизнедеятельности; 5) осознанного выбора путей продолжения образования или будущей профессиональной деятельности и другие.

Наш опыт свидетельствует, что формирование экологического мировоззрения и повышение уровня экологической культуры школьников возможно, если использовать знания, умения и навыки, приобретённые при изучении школьного курса физической географии, в единстве с краеведческой учебно-познавательной и учебно-исследовательской деятельностью непосредственно в природе в виде практикума, походов и экскурсий, объединив их в единой образовательной программе “Юные ландшафтоведы-экологи”.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Глазычев С.Н. Экология и культура мира – приоритет безопасности планеты // География в школе. – 2002. – № 3. – С. 9-12.
2. Данилина А.М. Городские природные парки как объекты рекреационной деятельности и ландшафтно-экологических экскурсий со школьниками (на примере Москвы). Сб. «Рекреационная деятельность в регионе: современные проблемы развития, территориальной организации и управления». Материалы Всероссийской межведомственной научно-практической конференции 20 – 21 октября 2009 г. в Воронежском государственном университете. – Воронеж: “Истоки”, 2009. – С. 161-163.

3. Зверев И.Д. Экологическое образование и воспитание: узловые вопросы. Сборник научных трудов "Экологическое образование: концепции и технологии". – Волгоград: Перемена, 1996. – С. 72-84.

4. Константинов Ю.С. Детско-юношеский туризм. – М.: ФЦДЮТК, 2006. – 564 с.

5. Моисеев Н.Н. Экология и образование. – М.: Юнисам, 1996. – 251 с.

УДК 37 (091)

Епифанова М.В.

Московский государственный
областной университет

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ В СИСТЕМЕ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ*

Аннотация. В статье рассматриваются особенности реализации компетентностного подхода в российской системе общего образования, анализируются основные направления реформирования образовательной парадигмы школы с позиции формирования образовательных компетенций. Также содержательно исследуются базовые понятия компетентностного подхода, такие как «компетенция» и «компетентность». Компетенция – это не просто набор знаний и умений, а целая система, связывающая их воедино. Тогда как компетентность – это способность личности к самореализации в какой-либо деятельности на основе сформированных компетенций. Следовательно, мы можем говорить о том, что понятия компетенция и компетентность являются многокомпонентными, т.е. они включают знаниевые, деятельностные и личностные аспекты.

Ключевые слова: компетентностный подход, компетентность, компетенция, образовательная компетенция.

М. Epifanova

Moscow State Regional University

ON FORMING EDUCATIONAL COMPETENCE OF PUPILS IN THE CONTEXT OF REALIZATION OF COMPETENCE APPROACH IN RUSSIAN SYSTEM OF SECONDARY SCHOOL

Abstract. The article is devoted to the characteristics of realization of competence approach in Russian system of secondary education. The main tendencies of reformation of educational paradigm concerning forming of educational competence have been analyzed. Basic competence approach conceptions have also been

carefully researched. Competence is not only the whole complex of knowledge and ability. It is a system which connects them. The notion competence has many components. It includes knowledge, activity, and personal aspects.

Key words: educational approach, competence, educational competence.

В стандартах нового поколения компетентностный подход является преобладающим в предметно-знаниевой модели. Данный подход как понятие и как некая системная концепция описания образованности человека стал интенсивно развиваться в конце 90-х гг. XX-го в. и в начале XXI-го в. под воздействием влияния моделей образования в Западной Европе и США, в том числе – развернувшегося в конце 90-х гг. XX-го в. Болонского процесса.

Последовательная всеобщая модернизация отечественного образования, его реформирование на компетентностной основе означает необходимый переход к новой образовательной парадигме, поскольку это требует существенных изменений во всех звеньях педагогической системы, а именно:

- в ценностях, целях и результатах обучения и воспитания: от обеспечения усвоения школьниками знаний, умений, навыков (ЗУН) к формированию базовых социальных и предметных компетенций и компетентностей человека;

- в содержании образования: от совокупности абстрактных теоретических понятий, попредметно разбросанных по многим учебным дисциплинам, к системным, межпредметным, надпредметным, метапредметным, практикоориентированным концептуальным

* © Епифанова М.В.

представлениям о мире и способах социально нормированного практического действия в нём;

- в педагогической деятельности учителя: от монологичного изложения учебного материала к педагогике творческого сотрудничества и диалога с обучающимися;

- в учебно-познавательной деятельности учащихся: от продуктивной позиции приёма и усвоения учебной информации к созиданию образа мира в себе самом посредством погружения в область интеллектуальной, духовной, социальной и предметной культуры;

- в технологическом обеспечении образовательного процесса: от традиционных к инновационным технологиям деятельности типа, когда в основу совместной деятельности обоих субъектов образовательного процесса положены принципы активного творческого взаимодействия, единства познавательной, исследовательской и будущей практической деятельности;

- в школьной образовательной среде, составляющей внутренний контекст деятельности учителей, учащихся и администрации школы как системы условий формирования и развития личности, содержащейся в социальном и пространственно-предметном окружении;

- в отношении с внешней средой, задающей контекст образовательной деятельности школы: с семьёй, социальным окружением города, своей национально-культурной общностью, производственными предприятиями, средствами массовой информации, учреждениями культуры, отдыха и спорта, страной и миром в целом;

- в финансовом, материально-техническом, организационном и кадровом обеспечении деятельности системы общего среднего образования [1, 12-13].

Следовательно, мы можем предположить, что внедрение компетентного подхода в образование повлечёт за собой целую цепочку изменений во всей образовательной парадигме, начиная с содержания образования и заканчивая финансовым обеспечением.

На сегодняшний день компетентный подход в системе школьного образования предполагает, что в процессе обучения учащиеся приобретают необходимые знания, умения и навыки, которые в дальнейшем позволят им действовать эффективно в ситуациях профессиональной, личной и общественной жизни. Особое значение уделяется умениям, ведь с их помощью можно действо-

вать в новых, а порой и сложных ситуациях, для которых заранее нельзя выработать алгоритма определённых действий. Таким образом, компетентный подход является своеобразным ориентиром на цели образования: обученность и воспитанность, самоопределение личности, навык самоконтроля, становление и развитие личности учащегося в целом и ещё многое другое.

Компетентный подход в системе школьного образования обосновывает необходимость создания условий для формирования личности, способной к получению и реализации полученных знаний в дальнейшей жизни, а также активное применение разнообразных форм обучения, использование современных технологий и т.п. Данный подход предполагает выделение двух базовых понятий: *компетенция* и *компетентность*. Компетенция включает «совокупность взаимосвязанных качеств личности, задаваемых по отношению к определённому кругу предметов и процессов» [2], тогда как компетентность соотносится с «владением, обладанием человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности» [2]. Итак, мы можем заметить, что и компетентность, и компетенция взаимосвязаны между собой. В этом же контексте трактуется понятие *предметной компетенции*, понимаемой как «имеющая конкретное описание и возможность формирования в рамках учебных предметов» [2].

Когда мы говорим о компетентностях, которые должны быть сформированы в образовании, то здесь выделяются вполне определённые группы:

- первая группа: к ней относятся умение и способность людей самостоятельно определять и достигать свою цель (*целеполагание*);

- вторая группа – умение и способность одних людей координировать деятельность других людей (*управление*);

- третья группа – умение и способность людей эффективно работать в интересах единой цели (*кооперация*);

- четвёртая группа – умение и способность обустроить свою жизнь в данном социальном обществе (*адаптация*).

Представленные виды компетентностей могут помочь людям развивать и использовать их как средства достижения личностно значимых целей.

Многообразие точек зрения на проблему компетентности личности подводит нас к

мысли, что данное понятие следует воспринимать как комплексную структуру, состоящую из:

- владения определёнными знаниями, умениями и навыками;
- свойств личности, определяющих способность к выполнению какой-либо деятельности;
- обладания человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и к предмету деятельности.

Следовательно, мы можем сделать вывод, что компетентность включает в себя когнитивные, мотивационно-ценностные и личностные компоненты. Проанализировав многочисленные источники, мы можем говорить о том, что компетенция – не бесспорное и очевидное явление в образовательной культуре. Компетенция – это не просто набор знаний и умений, а целая система, связывающая их воедино, тогда как компетентность – это способность личности к самореализации в какой-либо деятельности на основе сформированных компетенций. Таким образом, мы можем констатировать, что понятия *компетенция* и *компетентность* являются многокомпонентными, то есть они включают знаниевые, деятельностные и личностные аспекты.

На наш взгляд, образовательные компетенции обусловлены личностно-деятельностным подходом к образованию, поскольку относятся исключительно к личности ученика и проявляются, а также проверяются только в процессе выполнения им определённых действий. Следовательно, мы можем предположить, что *образовательная компетенция* – это совокупность смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности ученика по отношению к определённому кругу объектов реальной действительности, необходимая для осуществления личностно и социально значимой продуктивной деятельности.

Введение понятия *образовательная компетенция* в нормативную и практическую составляющие образования позволяет решать

проблему, типичную для российской школы, когда ученики могут хорошо овладеть набором теоретических знаний, но испытывают значительные трудности в деятельности, требующей использования их для решения конкретных задач или проблемных ситуаций. Образовательная компетенция предполагает, что ученик не усваивает отдельные друг от друга знания и умения, а овладевает комплексно процедурой, в которой для каждого выделенного направления присутствует соответствующая совокупность образовательных компонентов, имеющих личностно-деятельностный характер [3].

Обобщая вышесказанное, мы приходим к выводу, что наиболее общим для всех представленных точек зрения на понимание термина *компетенция* представляется нам определение её как способности индивида справляться с самыми различными задачами, как совокупность знаний, умений, навыков, которые необходимы для реализации конкретной деятельности. При этом, как мы полагаем, должны взаимодействовать когнитивные навыки, наряду с мотивацией и соответствующими установками. Взаимодействие этого множества аспектов приводит нас к комплексному пониманию компетенции, которое проявляется в контексте условий и требований как внешних, так и внутренних.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Вербицкий А.А., Ермакова, О.Б. Школа контекстного обучения как модель реализации компетентностного подхода в общем образовании [Текст] / А.А. Вербицкий, О.Б. Ермакова / Педагогика. – 2009. – № 2. – С. 12-18.
2. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Новостной сайт «Эйдос», версия для КПК. [М., 2002]. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm> (дата обращения: 24.05.2010 г.).
3. Хуторской А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций // Новостной сайт «Эйдос», версия для КПК. [М., 2002]. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm> (дата обращения: 24.05.2010 г.).

Загрекова Л.В., Троицкая И.И.
Нижегородский государственный
педагогический университет

РОЛЬ УРОКОВ ТЕАТРА В ФОРМИРОВАНИИ У УЧАЩИХСЯ VIII – IX КЛАССОВ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ*

Аннотация. Авторами статьи рассматривается возможность использования театральной деятельности в работе школьного театра в целях профессионального самоопределения учащихся 8-х – 9-х классов. В статье отмечается важность четвертого уровня развития дополнительного образования детей в общеобразовательном учреждении, который предполагает интеграцию общего и дополнительного образования. Специфические особенности дополнительного образования детей в общеобразовательном учреждении, а так же понятие «урок театра» и его сущность.

Ключевые слова: интеграция, дополнительное образование, школьный театр, профессиональное самоопределение, урок театра.

I. Troickaya, L. Zagrekova

Nizhny Novgorod Teachers' Training University

THE SIGNIFICANCE OF THEATRICAL LESSONS IN THE FORMATION OF PUPIL'S OF 8TH AND 9TH GRADE READINESS TO PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION IN COMPREHENSIVE SCHOOL COMPLEMENTARY EDUCATION

Abstract. The authors of the article examine the possibility of using the theatrical activity in a school theater for professional self-determination in the 8-th - 9 th grade. The article stresses the importance of the fourth level of additional education of children in educational institutions, which involves the integration of general and further education. Specific features of additional education of children in educational institutions, as well as the concept of "class theater" and its essence are also examined.

Key words: integration, complementary education, school theatre, professional self-determination, theatrical lessons.

Пристальное внимание политиков, учёных-педагогов, социологов, психологов, российской общественности к проблеме профессионального самоопределения детей и молодёжи, их профессиональной мобильности является отличительной чертой современного этапа общественного развития. Об этом свидетельствуют ряд государственных и правительственных документов об образовании. В Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» (проект – 2009 г.) отмечается, что «современному человеку в течение жизни приходится неоднократно менять сферу занятости и осваивать новые профессии» [5, 8]. Исходя из данного положения, одной из стратегически важных задач, встающих перед общеобразовательной школой, является профессиональное самоопределение школьников. В решении этой проблемы весомое значение приобретает «внеаудиторная занятость учащихся – кружки, занятия в творческих объединениях системы дополнительного образования детей» [5, 3].

Острота проблемы профессионального самоопределения детей и молодёжи обусловлена тем, что примерно 40% молодёжи, согласно исследованиям социологов, из-за незнания правил выбора профессии, отсутствия опыта в профессиональной деятельности избирают профессии, не соответствующие их интересам, склонностям, способностям, внутренним убеждениям. Тем самым наносится не только большой экономический урон государству, но и личностному развитию человека, его профессиональному самоопределению и самореализации. В связи с этим сложились объективные предпосылки для поиска путей повышения эффективности профессиональной ориентации подрастающего поколения в системе дополнительного образования детей в условиях общеобразовательного учреждения (школы, гимназии, лицей).

Анализ научной педагогической литературы (Л.Н. Буйлова, А.Я. Журкина, Л.Г

* © Загрекова Л.В., Троицкая И.И.

Логинова, В.А. Поляков, С.Н. Чистякова) и диссертационных исследований (Л.И. Кочукова, Л.Я. Никитина, Н.И. Орлянская, С.В. Сальцева, М.А. Углицкая, Ж.В. Чайкина) показал, что отечественными учёными выявлен ряд особенностей профессиональной ориентации в системе дополнительного образования детей в условиях общеобразовательного учреждения, а также в учреждениях дополнительного образования, но целостной теории по данной проблеме пока не создано. Перед современной педагогической наукой и образовательной практикой ставятся в области профессиональной ориентации детей новые задачи, ориентированные на подготовку молодёжи к профессиональному самоопределению в условиях новых требований политической, социально-экономической и кадровой ситуации. В педагогической теории разрабатываются новые подходы к профессиональной ориентации детей и молодёжи.

Профессиональное самоопределение молодёжи рассматривается в педагогической науке учёными (С.Н. Чистякова, И.А. Умовская, Т.И. Шалавина, А.И. Цуканов) как процесс формирования личностью своего отношения к профессионально трудовой сфере и способ его самореализации через согласование внутриличностных и социально-профессиональных потребностей; как процесс формирования отношения личности к себе как к субъекту будущей профессиональной деятельности, а также нахождение смысла выполняемого труда в конкретной социально-экономической ситуации. Формирование профессионального самоопределения личности осуществляется в процессе профессиональной ориентации.

Одним из основных условий успешного решения обозначенной проблемы является учёт психологических особенностей детей подросткового возраста. Данные особенности выявлены в исследованиях отечественных учёных-психологов. Так, согласно концепции Е.А. Климова, развитие человека как субъекта труда можно представить в виде некоторых этапов: стадия предыгры, стадия игры, стадия овладения учебной деятельностью, стадия оптанта или оптации (осознанная подготовка к «жизни», к труду, планирование, проектирование профессионального жизненного пути). В стадии оптанта происходит овладение системой социально значимых (для «мира взрослых») ценностных представлений, идеалов (мысленных образцов построения жизни, деятельности, профессионально-

го пути). Происходит активное и действенное усвоение системы должных («взрослых») отношений со сверстниками и старшими, активный самоанализ и соотнесение своей личности с миром взрослых, попытки реального планирования своего будущего. В это время интенсивно и активно формируются информационные основы моральной, социальной и профессиональной направленности личности [3, 162-163].

Вместе с тем, согласно результатам проведённого исследования, формирование готовности учащихся к профессиональному самоопределению наиболее успешно протекает в условиях интеграции основного и дополнительного образования детей в школе средствами театральной деятельности. В связи с этим возникает необходимость рассмотрения сущности дополнительного образования детей в условиях общеобразовательной школы.

Анализ государственных и правительственных документов об образовании показал, что дополнительное образование в общеобразовательном учреждении решает те же задачи, что и в домах и центрах творчества детей, но обладает своей спецификой. Главной специфической чертой развития дополнительного образования детей в общеобразовательных учреждениях любого вида является опора на содержание общего образования. Интеграция основного и дополнительного образования детей позволяет сблизить процессы воспитания, обучения и развития [4, 3].

Своеобразие дополнительного образования детей в общеобразовательных учреждениях проявляется также в его направленности на творческое развитие личности поливозрастным и полипрофессиональным характере занятий в объединениях учащихся. Всё это способствует углублению перехода общеобразовательного учреждения к образовательному выбору. «В новой образовательной ситуации школа находит в дополнительном образовании источник гуманистического обновления педагогических средств, а в практике – широкий культурный фон и резерв обновления образования основного; неограниченные возможности для воспитания, развития творческой одарённости, самоопределения, самореализации и саморазвития ребёнка» [6, 183].

Успешность развития дополнительного образования детей в условиях общеобразовательного учреждения во многом зависит от уровня его организованности, а также от сотрудничества педагогов дополнительного образования с классными руководителями,

социальными педагогами, психологами, а также с теми учителями, чей предмет связан с содержанием работы того или иного кружка, секции, клуба. Условно выделяются четыре таких уровня, в числе которых наиболее сложными и развитыми называются третий и четвёртый. Третий уровень характеризуется развитием дополнительного образования как отдельного подразделения школы. Четвёртый уровень предполагает интеграцию основного и дополнительного образования детей, организационное и содержательное единство основных структур школы [4, 4-6]. Выделенные уровни тесно взаимосвязаны: переход на четвёртый уровень организованности возможен только в том случае, если дополнительное образование оформилось в условиях общеобразовательной школы как его отдельное подразделение. Отмечается, что дополнительное образование детей в школе быстрее сможет приобрести статус самостоятельного подразделения, если его структурирование начнётся с выделения некоего системообразующего элемента, деятельность которого носит комплексный характер [4, 6]. Таким системообразующим элементом, согласно результатам проведённого исследования, может быть детский школьный театр. Это обусловлено тем, что деятельность театра имеет комплексный характер: она объединяет музыкальные и художественные коллективы, группы ребят, которые увлекаются этнографическим краеведением, сбором материалов об истории и культуре края, техническим творчеством, спортом и исследовательской работой. Программа детского школьного театра позволяет интегрировать разнообразные творческие объединения детей на общей содержательной основе, координировать работу педагогов дополнительного образования в едином образовательном пространстве. При этом театральная деятельность является одним из важных факторов профессиональной ориентации в дополнительном образовании учащихся общеобразовательной школы, что обусловлено спецификой театральной деятельности, её функциями, структурой, многофакторностью. В частности, театр позволяет зрителю не только соприкоснуться с миром искусства, но и познакомиться со многими профессиями, представители которых принимают участие в подготовке спектакля, в частности из таких сфер, как человек – человек; человек – природа; человек – знаковая система; человек – техника; человек – художественный образ.

В исследованиях специалистов по детско-

му театру (А.А. Брянцев, З.Я. Корогодский, Е.Ю. Сазонов и другие) также выделяется при анализе воспитательной функции ТЮЗа функция профессиональной ориентации театральной деятельности.

Четвёртый (высший) уровень организованности дополнительного образования детей в условиях общеобразовательного учреждения предполагает интеграцию основного и дополнительного образования. На этом уровне их деятельность строится с учётом основных концептуальных идей, обеспечивающих развитие учреждения в целом. Такой концептуальной идеей является в настоящем исследовании рассмотрение данного образовательного комплекса («школа – дополнительное образование детей») с позиций системного подхода как сложной социально-педагогической системы, включающей в качестве основных следующие две подсистемы: 1) подсистема «общеобразовательная школа» и 2) подсистема «дополнительное образование детей в общеобразовательной школе». Данное образовательное учреждение как сложная социально-педагогическая система («школа – дополнительное образование детей») является инновационным видом общеобразовательного учреждения (комплекса) со своими функциями, целями, содержанием, технологией. Одной из ведущих функций этой системы является формирование готовности учащихся к профессиональному самоопределению в той или иной сфере труда с учётом их интересов, склонностей, желаний, психофизических возможностей и потребностей рынка труда. При этом возникает в качестве актуальной теоретической и практической проблемы – проблема выявления путей интеграции общего и дополнительного образования в новом образовательном комплексе «общеобразовательная школа – дополнительное образование детей».

Анализ научной педагогической литературы и практического опыта показал, что в современных исследованиях отечественных учёных (Е.Б. Евладова, А.В. Золотарева, С.Л. Паладьева, Т.А. Цветкова) выявлен ряд особенностей интеграции общего и дополнительного образования детей в таких аспектах, как моделирование целей, содержания, организации, ожидаемых результатов; технологии внутренней и внешней интеграции. Учёными установлено, что технология внутренней интеграции реализуется через осуществление межпредметных связей, создание интегрированных образовательных программ, раз-

работку программ углублённого изучения предметов; включение в образовательные занятия элементов досуговой деятельности. Показано, что в условиях воспитательной системы общеобразовательной школы системообразующей является, прежде всего, познавательная деятельность. Именно она является связующим звеном в интеграции общего и дополнительного образования [2, 10]. На данное положение мы опирались в ходе настоящего исследования. Вместе с тем технология интеграции основного и дополнительного образования достигается в ходе настоящего исследования через осуществление профессиональных проб и проведение уроков театра.

Исследование показало, что в течение последних двух десятилетий XX в. к традиционным формам театрального воспитания и образования школьников (таким, как посещение профессиональных спектаклей, адресованных детям или взрослым, а также участие в работе любительских театральных кружков, студий, в театрализованных школьных праздниках) добавились следующие направления: уроки театра в общеобразовательной школе для всех детей; раннее специальное театральное образование; многостороннее вовлечение работников театра в жизнь общеобразовательной школы; включение элементов театра в организацию школьного педагогического процесса; использование театрального искусства в подготовке и повышении квалификации педагогических кадров. Эти позитивные аспекты театральной деятельности учитывались нами в ходе работы над проблемой настоящего исследования, в частности при разработке экспериментальной учебной программы «Профессиональное самоопределение учащихся средствами театральной деятельности» в 8-х-9-х классах общеобразовательной школы. В основу разработки данной программы были положены в контексте требований государственных и правительственных документов о дополнительном образовании детей следующие принципы: ориентация на широкое гуманитарное содержание, позволяющее гармонично сочетать национальные и общечеловеческие ценности; формирование у школьников целостного и эмоционально-образного восприятия мира вообще и мира профессий в частности; развитие познавательной, социальной, творческой активности ребёнка в процессе его профессионального самоопределения, его нравственных качеств; обращение в ходе профессионально-

го самоопределения школьников к тем проблемам, темам, образовательным областям, которые являются личностно значимыми для детей того или иного возраста и которые недостаточно представлены в основном образовании; опора в процессе профессионального самоопределения учащихся на содержание основного образования, использование его историко-культурного компонента; установление и реализация межпредметных связей с соответствующими учебными дисциплинами; реализация единства образовательного процесса в социально-педагогической системе «школа – дополнительное образование детей в школе» в процессе профессионального самоопределения школьников.

В конце каждой темы рассматриваемой программы вводится раздел «Межпредметные связи», в содержании которого указывались учебные дисциплины, с которыми предполагалось установление и реализация межпредметных связей. Такими учебными дисциплинами в настоящем исследовании были история, литература, мировая художественная культура, информатика, «твоя профессиональная карьера» и другие, которые изучали школьники в 8-х-9-х классах.

Одной из ведущих задач данной программы является обеспечение профессиональной ориентации учащихся, их успешного профессионального самоопределения; основной формой профессионального самоопределения детей становятся «профессиональные пробы». Под «профессиональной пробой» понимается в настоящем исследовании моделирование школьником под руководством педагогов конкретного вида профессиональной деятельности, «примеривание» своих индивидуальных особенностей к конкретному труду в соответствии с его требованиями и работа над образом героя, в основе которого лежит сценическое перевоплощение; оно состоит в том, чтобы понять и показать зрителям характер персонажа, его жизненные позиции и взгляды, верно передать его мысли и чувства. Именно «профессиональные пробы», с точки зрения учёных (С.Н. Чистякова, М.А. Холодная, Т.И. Шалавина), являющиеся профиспытанием, моделируют элементы конкретного вида профессиональной деятельности (завершённый процесс) и способствуют сознательному, обоснованному выбору профессии [7, 10].

Профессиональные пробы по различным сферам профессиональной деятельности включают в себя комплекс теоретических и практических занятий, моделирующих ос-

новные характеристики предмета, целей, условий и орудий труда, ситуаций проявления профессионально важных качеств, что позволяет учащимся оценить собственные возможности освоения профессии. При этом учащиеся опираются на комплекс знаний о сущности той или иной профессии, объекте, предмете профессиональной деятельности, требованиях, предъявляемых к личностным качествам специалистов данного вида труда, усвоенных школьниками при изучении таких общеобразовательных дисциплин, как «твоя профессиональная карьера», история, литература и т. д. На этой основе каждый школьник испытывает себя во всех видах профессиональной деятельности, входящих в номенклатуру профессиональных проб, что поможет ему максимально соотнести свои способности и потребности с особенностями профессиональной деятельности. При этом профессиональные пробы тесно связаны с уроками театра, являются одним из составляющих его компонентов.

Анализ научной литературы и опыта работы дополнительного образования детей в общеобразовательных учреждениях показал, что понятие «урок театра» широко используется при рассмотрении целей и задач школьной театральной педагогики; проблем взаимодействия школы и театра, реализуемого путём органического включения театральной деятельности в учебный процесс школ; целей, задач и содержания преподавания театрального искусства в общеобразовательной школе. Так, анализ программ и методических рекомендаций «Уроки театра на уроках в начальной школе», «Театральные занятия для младших школьников», «Уроки театра на уроках в школе» (для V–XI классов) показал, что авторы при изложении целей, задач, содержания обозначенных программ и методических рекомендаций широко используют такие термины, как «урок», «урок театра», «открытый урок», «театральные занятия» [8, 5, 54, 78].

В исследовании О.А. Антоновой понятие «урок театра» вводится в контексте анализа задач школьной театральной педагогики, обоснования её сущности и содержательного аспекта. Термином «школьная театральная педагогика» О.А. Антонова предлагает обозначать те явления в образовательном процессе школ и вузов, которые так или иначе связаны с театральным искусством; занимаются развитием воображения и образного мышления [1]. Школьная театральная педагогика

является частью театральной педагогики, она существует по её законам, но имеет иные цели. Основной целью школьной театральной педагогики является, в контексте концепции О.А. Антоновой, воспитание ученика средствами театрального искусства. Цель театральной педагогики – профессиональная подготовка актёров и режиссёров.

Школьная театральная педагогика предполагает: создание спектакля не как цель, а как средство образования эмоционально-чувственной сферы ученика и студента; включение уроков театра в учебный процесс школы; подготовку специалистов для проведения уроков театра в школе; обучение студентов педагогических университетов основам режиссёрского мастерства; обучение школьных учителей основам режиссёрского мастерства. На эти концептуальные положения мы опирались в ходе настоящего исследования.

Опыт практической работы лицея № 8 города Нижнего Новгорода показал, что урок театра «Профессиональное самоопределение средствами театральной деятельности» для учащихся 8-х, 9-х классов может проходить в рамках классного часа (1 раз в неделю), а также во внеклассных занятиях и во внеурочной деятельности школьников и предполагает самое тесное взаимодействие с уроками литературы, истории, мировой художественной культуры, информатики, уроками труда, музыки и т. д.

Урок театра «Профессиональное самоопределение средствами театральной деятельности» для учащихся 8-х-9-х классов, по своей сущности, так же, как и другие школьные уроки, содержит все компоненты учебно-воспитательного процесса: цель, содержание, средства, методы, формы организации учебной деятельности. В зависимости от основной дидактической цели, они подразделяются, так же, как и традиционные уроки, на уроки изучения нового материала, уроки закрепления знаний, комбинированный урок, урок систематизации и обобщения знаний, контрольный урок. Вместе с тем уроки театра характеризуются специфическими особенностями по целям, содержанию, средствам, формам организации учебной деятельности, а также по структурным компонентам. Рассмотрим эти особенности.

Цель урока театра «Профессиональное самоопределение средствами театральной деятельности» для учащихся 8-х-9-х классов: формирование у учащихся умений ориентировки в мире профессий, знания требований,

предъявляемых той или иной профессией, навыков анализа и сопоставления требований с полученными знаниями о своём «Я» в процессе профессиональных проб; знания нравственно-профессиональных ориентиров и стремления к самосовершенствованию и самовоспитанию. *Задачи* урока театра: повысить уровень профориентационной компетентности учащихся за счёт вооружения их соответствующими знаниями, умениями, навыками; сформировать уверенность в собственных возможностях, создать ситуацию успеха, уверенности в своих силах применительно к реализации себя в будущей профессии; обеспечить возможность сопоставления своих способностей с требованиями, предъявляемыми профессией, при помощи профессиональных проб средствами театральной деятельности. По своей *сущности* урок театра «Профессиональное самоопределение средствами театральной деятельности» для учащихся 8-х-9-х классов сводится к коллективно-индивидуальному взаимодействию учителя и учащихся, в результате которого происходит усвоение детьми знаний о мире профессий, умений ориентироваться в нём; умений подходить к выбору профессии с нравственных позиций; развитие навыков совершенствования профессионально важных качеств, а также способностей к самостоятельной работе с целью самоактуализации, самореализации и самосовершенствования, приобретения опыта познавательной деятельности и отношения к человеческим ценностям, опыта деятельности и общения. По своей структуре уроки театра «Профессиональное самоопределение средствами театральной деятельности» для учащихся 8-х, 9-х классов состоят из двух взаимосвязанных частей (компонентов) – теоретической и практической. *Теоретическая часть* урока театра включает в себя изучение на межпредметной основе мира профессий и образа «Я» профессионально важных качеств, предъявляемых той или иной профессией, и обретение знаний способов и методов совершенствования умений и навыков, необходимых для той или иной профессии; составление личной программы профессионального самосовершенствования. Исследование показало, что теоретическая часть театральных уроков может включать следующие циклы тем: I цикл тем посвящается рассмотрению содержательного аспекта театральных и родственных с ними профессий; II цикл включает темы, раскрывающие основные признаки профес-

сиональной деятельности и профессионально важные качества субъекта этой деятельности; III цикл тем подводит школьников к осознанию неисчерпаемости человеческих ресурсов, к пониманию идеи самореализации для устройства своей будущей профессиональной карьеры. Изучение учащимися собственного «образа «Я» осуществляется параллельно с анализом мира труда и профессий и выполнением на межпредметной основе профессиональных проб, моделирующих профессиональную деятельность. Знание мира профессий, способность школьников к анализу профессиональной деятельности достигается за счёт специально сформированного репертуара школьного театра, состоящего из пьес мировой классической драматургии со сценическими героями, представляющими ту или иную профессию. *Практическая часть* урока театра представляет собой профессиональные пробы по всем типам профессий и сопоставление своих способностей, возможностей с требованиями, предъявляемыми той или иной профессией, а также тренинги, способствующие развитию профессионально важных качеств средствами театральной деятельности.

В ходе настоящего исследования установлено, что успешная реализация образовательного процесса на уроке театра «Профессиональное самоопределение средствами театральной деятельности» для учащихся 8-х-9-х классов обеспечивается использованием следующих методов обучения: 1) метод рассказа, основанный на ярких и убедительных примерах выдающихся личностей и их профессиональной деятельности, на фактах, доказывающих правильность выбора ими профессии; 2) беседа, предполагающая включение ученика в процесс активного участия в познании новых профессий, повторении забытых и поиске способов открытия ранее неизвестных профессиональных маршрутов; 3) репродуктивный метод обучения (основное назначение этого метода – формирование умений и навыков использования и применения полученных знаний в упражнениях по отработке профессионально важных качеств той или иной профессии); 4) проблемный метод, заключающийся в том, что учитель ставит перед учащимся проблему нравственного выбора профессии и показывает различные пути её решения, вскрывая возникающие противоречия. Учащиеся при этом следят за логикой развития и, вместе с педагогом, анализируя ход событий, приходят к решению

нравственной проблемы профессионального самоопределения; 5) метод «профессиональных проб»; 6) метод действенного анализа системы К.С. Станиславского. Сущность последнего сводится к тому, что «актёр должен окружить себя обстоятельствами жизни пьесы, пытаясь действием ответить на вопрос: что бы я стал делать сегодня, здесь, сейчас, если бы находился в обстоятельствах действующего лица?» (К.С. Станиславский). На данные идеи мы опирались при формировании у школьников готовности к профессиональному самоопределению средствами театральной деятельности.

Средства обучения используются учителем и учащимися как орудие познавательной (учебной) деятельности. В данном случае – это театральная деятельность, которая вначале усваивается учащимися в рамках трёхгодичной театральной программы «Волшебная рампа», а затем – на уроках театра «Профессиональное самоопределение средствами театральной деятельности» в 8-х и 9-х классах как средство приобретения новых знаний и вхождения в мир профессий через театральную деятельность.

В ходе исследования установлено, что особое значение в процессе проведения урока театра «Профессиональное самоопределение средствами театральной деятельности» в 8-х и 9-х классах приобретают средства наглядности, которыми располагает театр (сцена, декорации, музыка, свет, костюмы, грим и пр.), а также художественная литература, драматургический материал, дидактический раздаточный материал (тесты, анкеты, опросники и т. д.), репродукции изобразительного искусства, фотографии, DVD-диски и т. д. В качестве *основных средств* преподавания выступают грамотная речь и эмоциональная заразительность, внимание, координация движений и профессиональная память учителя и учащихся. В рамках школьной трёхгодичной театральной программы «Волшебная рампа» для учащихся I-XI классов и на уроках театра «Профессиональное самоопределение средствами театральной деятельности» в 8-х и 9-х классах развитию данных навыков уделяется особое значение. Исследование показало, что урок театра как *вид урока* – ближе всего к нестандартным урокам. Нестандартные уроки – это уроки «погружения», уроки творчества, межпредметные уроки, уроки-творческие отчёты, киноуроки, уроки-экскурсии, уроки-лабораторные работы. На данных уроках широко применяются индивидуальные и

групповые беседы, встречи и мастер-классы с представителями отдельных профессий, тренинги для отработки профессионально важных качеств, составление и решение профориентационных кроссвордов, викторин и т. д. Их главная цель – возбуждение и удержание интереса учащихся к учебному труду, к профессиональному самоопределению, к самостоятельной работе учащихся над учебной, научной и специальной литературой.

В ходе настоящего исследования было разработано несколько уроков театра на тему «Пётр Великий». Учащиеся, анализируя литературные и исторические тексты, выстраивают цепь событий, толкающих Петра I к освоению различных профессий и достижению вершин профессионального мастерства. Исследование показало, что театрализация литературных произведений помогла учащимся освоить учебный материал при помощи вживания в образ персонажа, которое помогло прочувствовать его как бы «изнутри» и объяснить последовательность поступков Петра Великого.

Специфические особенности уроков театра состоят также в том, что в их подготовке и проведении участвуют учителя-предметники (учителя истории, литературы, трудового обучения), педагоги дополнительного образования, специалисты детских театров (режиссёры, актёры, мастера театрального цеха). Слаженная и скоординированная деятельность учителей-предметников, педагогов дополнительного образования и специалистов детского театра в рамках подготовки и проведения урока театра позволяет успешно формировать у учащихся VIII-IX классов готовность к профессиональному самоопределению. Анализ результатов исследования показал, что большинство учащихся экспериментальных классов – 89% – определились к концу 9-го года обучения со своим профессиональным выбором; в контрольных классах этот показатель составил 76%.

Таким образом, моделирование уроков театра, их проведение и реализация в условиях дополнительного образования детей в общеобразовательной школе обеспечивают успешное формирование готовности учащихся к профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Антонова О.А. Взаимодействие театра и школы в Санкт-Петербурге / О.А. Антонова // Международная научно-практическая конференция «Театр. Посредник. Зритель». <http://www.samart.ru/content/?itemid=210>

2. Интеграция общего и дополнительного образования: практическое пособие / под ред. Е.Б. Евладовой, А.В. Золотаревой, С.Л. Паладьева. – М.: АРКТИ, 2006.
3. Климов Е.А. Введение в психологию труда / Е.А. Климов – М., 2004.
4. Методические рекомендации по развитию дополнительного образования детей в общеобразовательных учреждениях. Приложение к письму Минобрнауки России от 11.06. 2002. № 30-15-433/16 // Внешкольник. – 2002. – № 9.
5. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа». Проект // Бюллетень. – 2009. – №6.
6. О развитии дополнительного образования в условиях общеобразовательного учреждения. Решение коллегии Минобрнауки России от 23 ноября 1994 г. № 22/1 (извлечения) // От внешкольной работы – к дополнительному образованию детей / под ред. А.К. Бруднова. – М.: ВЛАДОС, 2000.
7. Твоя профессиональная карьера 8-9 кл. / ред. кол. гл. ред. С.Н. Чистякова и др. – М., 2006.
8. Уроки театра на уроках в начальной школе / автор программы и составитель А.П. Ершова // Программы общеобразовательных учреждений. Театр I – XI классы / редакторы – составители А.Ю. Панфилов, В.М. Букалов. – М.: Просвещение, 1995.

УДК 378.02:372.8

Кретинина Г.В.*Мичуринский государственный педагогический институт*

ПРОСТРАНСТВО И ВРЕМЯ КАК КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ КАТЕГОРИИ ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ ИНОЯЗЫЧНОЙ РАЗГОВОРНОЙ РЕЧИ*

Аннотация. В настоящей статье обосновывается перспектива использования универсальных свойств пространственно-временного континуума при разработке концепции нового, пространственно-временного подхода к обучению студентов-филологов иноязычной разговорной речи; уделяется внимание вопросам формирования адекватного коммуникативно-ориентированного поведения обучающихся в границах иноязычного коммуникативного пространства; разрабатываются специфические принципы обучения студентов-филологов иноязычной разговорной речи.

Ключевые слова: пространственно-временной подход, иноязычное коммуникативное пространство, пространственно-временные ориентиры, коммуникативно-ориентированное поведение, адекватное ориентирование.

G. Kretinina

Michurinsk State Teacher Training Institute

SPACE AND TIME AS CONCEPTIONAL CATEGORIES OF SPACE AND TIME APPROACH TO TEACHING STUDENTS FOREIGN SPOKEN LANGUAGE

Abstract. The article focuses on the problem

of applying universal characteristics of space and time continuum for the development of space and time approach to teaching foreign spoken language to students-philologists; the issues concerning the process of teaching students communication orientated behavior are under consideration; special attention is paid to the elaboration of principles of spoken language teaching.

Key words: space and time approach, spoken language teaching, space and time vectors, adequate orientation, communication orientated behaviour.

Процесс постижения времени и пространства сознанием человека так же бесконечен, как бесконечны время и пространство, именно поэтому поиски человеком своего места во времени и пространстве издревле ассоциировались с идеей ориентации. Изучению пространственной ориентации посвящены многочисленные научные труды. Так, исследователи различают абсолютную и относительную ориентации, говорят о таких её разновидностях, как «inherent», «canonical», «actual», называют дейктическую и недейктическую стратегии ориентации, отмечают «ego-facing» и «ego-aligned» стратегии [11]. Справедливо звучит замечание о том, что человеческое восприятие

* © Кретинина Г.В.

не подразумевало бы ни контуров, ни изображений, ни фона, ни объектов и, как следствие, было бы восприятием «ничто», да и, наконец, вообще не имело бы места, если бы субъект восприятия не был тем взглядом, что ухватывает вещи только при условии их определённой ориентации. Ориентация в пространстве и времени – это не какая-то случайная особенность объекта, это средство, при помощи которого узнаётся и уясняется этот объект как один из прочих [4].

Современное толкование термина «ориентация», частично утратившее конкретность значения, приобретает абстрагированную от конкретики направленность и трактуется как способность к осуществлению совокупности действий субъекта, направленных на активное и адекватное постижение сути каких-либо вопросов, где адекватность обусловлена наличием соответствующих представлений об окружающей обстановке [5; 10]. Очевидно, что в данном контексте ориентация восходит к познанию как процессу постижения закономерностей объективного мира. Познать – значит не только получить априорное представление об исследуемом объекте как таковом, но и приобрести необходимые знания, навыки, умения по адекватной ориентации в окружающем времени и пространстве и, в частности, проникнуть в специфику пространственно-временных отношений, вбирающих характерные особенности исторического развития и функционирования методически значимых явлений британского варианта английского языка, зафиксированных вербальными/невербальными средствами общения, выступающими своеобразными ориентирами в пространстве языка.

Известные положения общенаучной теории познания базируются на идее универсального способа познания, обеспеченного представлениями. Характеризуемые как схематизированный и обобщённый образ предмета или явления, *представления* служат начальной ступенью формирования знаний как идеального выражения в знаковой форме объективных свойств и связей мира. В свою очередь, знания являются основой навыков и умений, ибо умение, как освоенный субъектом способ выполнения действий, обеспечивается совокупностью приобретённых знаний и навыков [6]. Следовательно, процесс познания окружающего времени и пространства, и в частности пространства языка, предусматривает формирование представлений, знаний, навыков, умений.

Представление в пространстве языка выступает не чем иным, как схематизированным и обобщённым образом фонетических, лексических, грамматических, текстовых структур, образцов, моделей языка и тем самым создаёт основу для формирования знаний, навыков, умений использования частных языковых явлений. Таким образом, процесс познания языкового пространства осуществляется в направлении от общего к частному, от познания общих, находящихся в глубинах сознания закономерностей пространственно-временных ориентиров к познанию частных, находящихся на поверхности речевого акта закономерностей; от проникновения в специфику глубинных, абстрагированных от конкретики ориентиров к проникновению в специфику поверхностных, зафиксированных материальной оболочкой вербального/невербального знака ориентиров.

Акцентируя внимание на языковом пространстве, мы, с одной стороны, обращаемся к пространству целостных представлений о языке, что зафиксировано сущностными (общими) свойствами пространственно-временных ориентиров нормы, а с другой, – к пространству конкретных, частных представлений о языковом пространстве, что отражено в конкретных (частных) свойствах региональных и социокультурных ориентиров. При этом более общее пространство целостных представлений о языке вбирает более конкретное пространство частных представлений, что соотносится со способом вхождения человека в пространство целостных представлений о языке и предполагает идентификацию материальной оболочки пространственно-временного ориентира с имеющимся в языковом сознании образом (схемой, структурой, моделью) данного ориентира, тем самым обеспечивая готовность к адекватному коммуникативно-ориентированному поведению субъекта общения в пространстве языка. Поскольку объектом нашего исследования является иностранный язык, используемый в разговорной речи, коммуникации, мы можем предположить существование иноязычного коммуникативного пространства (ИКП), в котором функционируют и развиваются зафиксированные вербальными/невербальными средствами общения пространственно-временные ориентиры. Наделённые нормированной, региональной и социокультурной спецификой употребления английского языка в речи, данные ориентиры являются методически значимыми явле-

ниями языка и обеспечивают продвижение познания от общих признаков ориентиров к частным, что является концептуальным для разработки пространственно-временного подхода к обучению студентов-филологов адекватному коммуникативно ориентированному поведению в иноязычном коммуникативном пространстве.

Полагаем, что адекватность любой ориентации, в том числе и ориентации в иноязычном коммуникативном пространстве, должна обеспечиваться определённой базой. Говоря об иноязычном коммуникативном пространстве, заполненном вербальными/невербальными средствами общения, мы вправе утверждать, что своеобразными ориентирами данного пространства, наделёнными совокупностью качественно сходных существенных признаков [2], предстают языковые явления, зафиксированные вербальными/невербальными средствами общения, характерными для данного коммуникативного пространства.

Сформированное языковыми явлениями ИКП репрезентирует в языковой картине мира определённые концепты той или иной лингвокультурной общности. Соотнесённые с целым рядом культурологических и социальных пространственно-временных факторов, концепты неизбежно отражают закономерности развития физического времени и пространства, а следовательно – закономерности развития ИКП.

Становится очевидным, что адекватная репрезентация ментальных концептов в границах ИКП, а следовательно, адекватное проникновение в смысловую сущность ориентиров ИКП, представленных вербальными/невербальными средствами общения, требует познания закономерностей коммуникативного пространства, что представляется возможным в рамках пространственно-временного подхода. Следовательно, основа адекватной ориентации в ИКП может быть обеспечена пространственно-временным подходом к обучению, где полученные обучающимися в ходе когнитивного знания о структурных и речевых особенностях функционирования вербальных/невербальных средств общения, как исторически развивающихся и функционирующих в ИКП пространственно-временных ориентирах, используются для поиска адекватной опоры и ориентирования в границах коммуникативного пространства.

Поскольку подход формулирует основные принципы создания учебной модели [1; 7; 9],

следует предположить, что, наряду с общенаучными [3] и дидактическими принципами [8], пространственно-временной подход обладает также специфическими принципами обучения, одним из которых является **принцип учёта пространственно-временных ориентиров как опор иноязычного коммуникативного пространства.**

Использование данного принципа обусловлено общенаучным обоснованием проблемы обучения, согласно которому универсальные свойства пространства и времени могут быть использованы в методике обучения иностранным языкам. Обозначенное утверждение позволяет выявить наличие обладающего рядом закономерностей иноязычного коммуникативного пространства, границы которого сформированы исторически развивающимися и функционирующими в границах данного пространства пространственно-временными ориентирами. Представленные языковыми явлениями, наделёнными нормированной, региональной, социокультурной спецификой употребления вербальных/невербальных средств общения, пространственно-временные ориентиры выступают своеобразными опорами при порождении и восприятии высказывания, что делает возможным использование обозначенных ориентиров в процессе обучения студентов-филологов иноязычной речи.

Следующим специфическим принципом обучения студентов-филологов иноязычной разговорной речи является **принцип адекватности ориентирования.** Сущность данного принципа сводится к констатации следующего положения. Обучающиеся должны быть готовы к проявлению адекватного коммуникативно ориентированного поведения в границах ИКП, где адекватность ориентирования предполагает равнозначное соотношение выраженных вербальными/невербальными средствами общения поверхностных/глубинных ориентиров ИКП с априорно сформированными в языковом сознании обучающихся представлениями о данных ориентирах. Адекватность ориентирования реализуется развитием ряда способностей, как-то: способность к приобретению обучающимися научных знаний о развивающихся и функционирующих в границах ИКП пространственно-временных ориентирах; способность к соотнесению, сопоставлению предшествующих, ранее приобретённых субъектом общения представлений о пространственно-временных ориентирах с их актуальным восприятием; способность к

автоматизированным операциям по выявлению адекватной коммуникативной опоры в ИКП; способность к адекватным коммуникативно ориентированным речевым действиям, направленным на использование адекватной коммуникативной опоры в ИКП.

Реализация принципа адекватности ориентирования предполагает формирование готовности к проявлению адекватного коммуникативно ориентированного поведения обучающихся в границах ИКП.

Ещё одним специфическим принципом обучения иноязычной речи является **принцип ситуативно-тематической дифференциации пространственно-временных ориентиров**, что означает важность учёта пространственно-временной специфики вербальных/невербальных средств общения, используемых в сферах и ситуациях устной коммуникации. По нашему мнению, основное внимание должно уделяться устно-речевым ситуациям, реализуемым в учебной и бытовой сферах общения, где на характер речевого общения оказывает влияние как речь, которая предписывается индивиду обозначенной ситуацией, так и роль, в которой он включается в речевую ситуацию. Роли должны характеризоваться определёнными эталонами вербального/невербального поведения, что облегчает планирование собственного поведения, делая его коммуникативно ориентированным в рамках определённой ситуации и способствует прогнозированию коммуникативного поведения партнёра по ситуации, где партнёром может выступать покупатель, гость, прохожий, занимающий определённую должность, имеющий определённое семейное положение, образование, профессию, национальность, возраст, пол и т. д. Реализация данного принципа в системе обучения позволяет уделять основное внимание методически значимым особенностям пространственно-временных ориентиров, соотносимых со сферами и ситуациями общения.

Суть **принципа доминантности и минимизации пространственно-временных ориентиров** состоит в отборе требуемых для формирования коммуникативной компетенции обучающихся вербальных/невербальных средств общения, обладающих спецификой нормированного английского языка, а также спецификой языка региональных стандартов и социокультурных диалектов. Вербальные и невербальные средства общения, с одной стороны, должны быть представлены самыми необходимыми пространственно-времен-

ными ориентирами в соответствии с этапом обучения, а с другой стороны, должны отражать характерные особенности коммуникативного пространства, сформированного как нормированным английским языком, так и языком региональных стандартов и социокультурных диалектов. Осуществляемые в учебных целях доминирование и минимизация пространственно-временных ориентиров предполагают целенаправленный отбор фонетического, грамматического, лексического материала, а также отбор текстового материала, отражающего необходимые сферы и ситуации общения.

Реализация данного принципа направлена на предъявление языкового и речевого материала, требуемого для овладения нормированной региональной социокультурной спецификой языковых форм, используемых в сферах и ситуациях общения.

Следующим специфическим принципом, лежащим в основе обучения студентов-филологов адекватному коммуникативно-ориентированному поведению в ИКП, выступает **принцип градуированного нарастания трудностей при формировании способности и готовности к использованию пространственно-временных ориентиров**. Обозначенный принцип символизирует постепенное нарастание трудностей в овладении языковым и речевым материалом, предъявляемым на каждом из этапов формирования коммуникативной компетенции. Согласно данному принципу, начинать обучение английской разговорной речи необходимо с формирования представлений, знаний, навыков, умений овладения нормированными языковыми явлениями с последующим переходом к формированию представлений, знаний, навыков, умений овладения спецификой языковых явлений региональных стандартов и социокультурных диалектов. Реализация данного принципа создаёт возможность постепенного перехода от овладения зафиксированными ориентирами ИКП спецификой нормированного языка до овладения представляющей наибольшую трудность спецификой языка северного регионального стандарта.

Принцип опережающего предъявления глубинных ориентиров ИКП по отношению к поверхностным ориентирам обуславливает перспективу априорного обучения структурам как неварьируемым образцам, обеспечивающим логику построения иноязычного текста и являющимся глубинными ориентирами ИКП. В соответствии с данным принци-

пом обучение иноязычной разговорной речи следует начинать с формирования способности и готовности обучающихся к использованию глубинных ориентиров с последующим переходом к формированию способности и готовности, направленных на использование поверхностных ориентиров иноязычного коммуникативного пространства, реализуемых различной фонетической, лексической, грамматической интерпретацией языковых явлений и интерпретацией невербальных средств общения, где варьирование глубинных и поверхностных ориентиров, происходящих в силу стратификационных и ситуативных причин, создаёт определённые трудности при производстве и восприятии речи. Устранению этих трудностей способствует разрабатываемая методика обучения студентов-филологов иноязычной разговорной речи.

Универсальные свойства пространства и времени послужили основой для разработки вышеизложенных принципов, являющихся концептуальными положениями пространственно-временного подхода в методике обучения иностранным языкам и обосновывающими перспективу разработки новой стратегии обучения студентов-филологов иноязычной разговорной речи.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Борисов В.С. Словарь-справочник по методике преподавания иностранного языка [Текст] / В.С. Борисов. – Коломна, 1999. – 137 с.
2. Войшвилло Е.К., Дегтярев М.Г. Логика как часть теории познания и научной методологии (Фундаментальный курс). В 2-х кн. (кн. I – 312 с., кн. II – 333 с). Учебное пособие для студентов философских факультетов и преподавателей логики [Текст] / Е.К. Войшвилло, М.Г. Дегтярев. – М.: Наука, 1994.
3. Канке В.А. Философия. Исторический и систематический курс: Учебник для вузов. Изд. 4-е, перераб. и доп. [Текст] / В.А. Канке. – М.: Логос, 2002. – 344 с.
4. Мерло-Понти М. Феноменология восприятия [Текст] / М. Мерло-Понти. – СПб.: «Ювента», «Наука», 1999.
5. Ожегов С.И. Словарь русского языка [Текст] / С.И. Ожегов / Под ред. Н.Ю. Шведовой. – М.: Русский язык, 2000. – 762 с.
6. Психология. Словарь [Текст] / Под общ. ред. А.В. Петровского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
7. Рогова Г.В., Верещагина И.Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях [Текст] / Г.В. Рогова, И.Н. Верещагина. – М.: Просвещение, 1998. – 232 с.
8. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Общая педагогика / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – М.: Гуманитарный издательский центр «Владос», 2002. – 228 с.
9. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс: пособие для студ. пед. вузов и учителей / Е.Н. Соловова. – М.: АСТ: Астрель, 2008. – 238 с.
10. Философский энциклопедический словарь [Текст]. – М., 2002. – 576 с.
11. Landaw B. Where's what and what's where? The language of objects in space / B. Landaw // *Lingua*, 1994. – Vol. 92.

УДК 37.016:003-028.31

Левкова Л.Ю.

Московский гуманитарный педагогический институт

ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССОВ ПОНИМАНИЯ, ВОСПРИЯТИЯ И МЫШЛЕНИЯ В СВЯЗИ С ПРОБЛЕМОЙ ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ЧТЕНИЮ И ПОНИМАНИЮ ПРОЧИТАННОГО ТЕКСТА*

Аннотация. В статье рассматриваются структурные особенности процессов восприятия, памяти и мышления в связи с проблемой чтения и понимания прочитанного. Так как в настоящее время нет устоявшегося определения чтению, в статье было сформулировано определение чтения с учетом

особенностей структуры данного процесса. Было показано, что чтение невозможно без понимания, восприятия и мышления, т.к. включает в себя данные процессы. Несмотря на близость значений рассматриваемых терминов, они не могут выступать как синонимы. В статье проанализированы термины «понимание», «мышление» и «восприятие» в зависимости от того, какое место они зани-

* © Левкова Л.Ю.

мают в структуре процесса чтения. Доказано, что понимание, в отличие от восприятия – это результат процесса чтения. Чтение не может состояться без восприятия текста, а прочитанный текст – не всегда понят полностью. Процесс мышления, в отличие от понимания – это более самостоятельный и независимый процесс, без которого невозможно ни понимание, ни восприятие.

Ключевые слова: понимание, восприятие, чтение, мышление, результат, процесс.

L. Levkova

Moscow Humanitarian Pedagogical Institute

THE PECULIARITIES OF THE PROCESSES OF UNDERSTANDING, PERCEPTION AND THINKING IN CONNECTION WITH THE PROBLEM OF TRAINING PUPILS IN READING AND COMPREHENDING TEXTS

Abstract. The article considers structure peculiarities of the processes of perception, memory and thinking in connection with the problem of reading and understanding texts. As at present there is no fixed definition of reading yet it has been defined in this article from the point of view of the peculiarities of its structure. It was shown that reading is impossible without understanding, perception and thinking since it includes these processes. Despite the proximity of these notions, they cannot act as synonyms. The terms “understanding”, “thinking” and “perception” depending on what place they occupy in the structure of the reading process are analyzed in this article. It is proved that understanding unlike perception is the result of the reading process. Reading cannot take place without perception of the text and subject matter is not always understood completely. The process of thinking unlike understanding is more self-sufficient and independent process, which is crucial for both understanding and perception.

Key words: understanding, perception, reading, thinking, result, process.

Одна из важных проблем современной системы образования – это проблема обучения учащихся чтению. Умение осознанно читать текст, понимать прочитанное, извлекать из текста информацию, продуцировать текст с разной степенью сжатия – это умения, без которых не может быть хорошего образовательного процесса. Понимание прочитанного обеспечивает возможность дальнейшей работы с исходным текстом. Нельзя представить себе чтение текста без обращения к таким

мыслительным операциям, как восприятие текста, понимание прочитанного и мышление. Но для того, чтобы понять, как связаны рассматриваемые понятия, нам необходимо дать определение чтению.

Обратимся к ряду определений процесса чтения, которые предлагаются в научной литературе. Так, Т.Г. Егоров отмечает наличие трех точек зрения на чтение. Согласно первой, чтение – это «система автоматизированных действий», «механизм связи слов видимого и произносимого», что может определять только технику чтения. Согласно второй точке зрения, чтение – это набор мыслительных операций, которые должны привести к пониманию прочитанного. Однако Т.Е. Егоров разделяет другую точку зрения: чтение – это процесс двусторонний, т.е. включающий в себя и механическое воспроизведение, и понимание, где первое можно считать средством, а второе – целью процесса чтения [8, 11-12]. Эту точку зрения разделяет и А.Н. Щукин, определяя чтение как процесс, состоящий из техники чтения и понимания при чтении, где понимание при чтении соотносится с техникой чтения, как цель и средство [14, 376].

Другие исследователи связывают процесс чтения с разными психологическими процессами, такими, как мышление, восприятие, понимание, воспроизведение и др. И.М. Берман отмечает, что чтение – это сложный психологический процесс восприятия текста, результатом которого должно стать понимание и умение его воспроизвести [2]. В рассмотренных нами определениях не учитывается цель процесса чтения. В качестве основной цели обычно называют разную степень понимания прочитанного в зависимости от того, зачем читателю полученная информация. Так, в лингводидактическом энциклопедическом словаре А.Н. Щукина отмечается, что главная цель обучения языкам – это «формирование умения в процессе чтения извлекать информацию из графически зафиксированного текста, что позволяет активно использовать изучаемый язык в различных видах деятельности» [15, 376]. В качестве одной из главных целей обучения чтению можно отметить: массовое обучение творческой деятельности, которая направлена на развитие у них «стремления и способности, общаясь на языке книг, «присваивать» в процессе обучения накопленный ими опыт, творить самих себя» [13, 11]. Мы будем рассматривать чтение как вид речевой деятельности, результатом кото-

рой является перевод буквенного кода в звуковой, который может быть выражен либо во внутренней, либо во внешней речи. В результате процесса чтения должно произойти осмысление читаемого текста, распознавание и воспроизведение «чужой» мысли. А восприятие и понимание прочитанного текста свидетельствует о том, что произошел диалог между читателем и автором текста [11, 269]. Другими словами, в результате процесса чтения из текста извлекается не вся информация, а только та, которая необходима для реципиента.

С нашей точки зрения, чтение текста – это психологический процесс «общения» читателя с автором письменного текста, в результате которого происходит извлечение и переработка исходной информации, степень сжатия которой зависит от целей, стоящих перед читателем. Чтение – это процесс двусторонний, который включает как механическое воспроизведение текста, так и его понимание. Для того, чтобы состоялся процесс передачи информации, необходимо как минимум две стороны: адресат и адресант. При чтении в качестве адресанта выступает текст, а в качестве адресанта – читающий. В отличие от распространенной точки зрения, что процесс чтения состоит из трех компонентов (автор–реципиент–текст), Залевская А.А. предлагает рассматривать процесс передачи информации из пяти составляющих: автор – авторская проекция текста – тело текста – проекция текста у реципиента. Следует отметить, что составляющая, называемая телом текста, является константной, потому что даже автор может по-иному осмысливать созданный им текст (или даже переосмысливать его) [6, 62-63].

Проанализировав определения и особенности процесса чтения, мы можем отметить, что невозможно рассмотрение проблемы чтения без определения понимания и его структуры. В исследованиях по данной теме рассматривается несколько терминов, которые часто выступают как синонимы: *понимание*, *восприятие* и *мышление*. В научной литературе встречается термин «смысловое восприятие», который рассматривается как взаимодействие восприятия и понимания. Таким образом, понимание представляется двусторонним процессом: с одной стороны понимание – это процесс «чувственного отражения действительности», с другой – опосредованного смыслового восприятия [7, 84].

Далее нам необходимо определить, как соотносятся термины понимание и восприятие.

Трудно не согласиться с тем, что восприятие и понимание находятся в тесной взаимосвязи и часто оба понятия употребляются исследователями как синонимы. Но самая распространенная точка зрения, что это две стороны одного процесса, где восприятие отражает *процессуальную*, а понимание – *результативную* сторону. Традиционным является определение понимания как высшей ступени переработки и осознания текста. Так, педагогический словарь дает следующее определение термину «понимание»: «понимание – это мыслительный процесс на выявление существенных свойств предметов и явлений действительности, познаваемых в чувственном и теоретическом опыте человека» [14, 78]. Н.И. Жинкин процесс понимания и восприятия представляет как иерархическую систему, состоящую из нескольких уровней: низший уровень – это восприятие, высший – это полное осознание прочитанного текста. Внутри уровня понимания часто выделяют несколько подуровней или этапов. Выделяется четыре уровня понимания: понимание слов, понимание предложений, понимание абзацев, понимание текста [10, 26]. Пониманием предложений он называет установление связей между образами, которые стоят за словами [10, 27]. Таким образом, процесс понимания он трактует как переход от полных слов к общему смыслу сообщения, а при составлении текста идет переход от общего смысла сообщения к полным словам [5]. Таким образом, с одной стороны, понимание можно определять как «познание связей между предметами реального мира в их обобщенном и опосредственном отражении», т.е. «понимание есть осмысление «готовых» продуктов опосредственного и обобщенного отражения связей между предметами реального мира» [3, 4]. С другой стороны, проблема понимания сводится к тому, *что* отражается, а не *как* отражается: как понял, а не как подошел к пониманию; *результат*, а не *процесс* [3, 6]. Если рассматривать понимание как высшую ступень переработки информации, то необходимо рассматривать и его качественную сторону. Выделяется два уровня понимания: понимание *значения* и понимание *смысла*. Значение открывается в предмете или явлении «объективно», а смысл отражает «переживание субъективной значимости предмета, действия или события, оказавшегося в поле действия ведущего мотива» («значение для себя») [2, 104]. Уровень смысла можно достигнуть только тогда, когда содержание не только осмыслено, но оценено

реципиентом, когда определено собственное отношение к прочитанному тексту, автору и замыслу. Понятие *смысл* определяет как совпадение мыслей читателя и писателя [9, 6].

Далее нам необходимо рассмотреть, как взаимосвязаны термины «понимание», «мышление». Психологический словарь дает нам следующее определение: «Понимание – мысленное восприятие объективного процесса возникновения и формирование предмета целенаправленной деятельности и мышления. Понимание представляет собой необходимое условие и вместе с тем продукт общения и совместной деятельности людей» [12]. Словарь-справочник Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. дает следующее определение термину «понимание»: «понимание – психический процесс включения информации о чем-либо в прежний опыт, в усвоенные ранее знания и постижение на этой основе смысла и значение события, факта, содержания воздействия» [4]. Рассмотрев предложенные определения, мы можем отметить существование нескольких точек зрения на соотношение понимания и мышления. Первой точки зрения придерживался Л.П. Доблаев [3, 7]. Вторая точка зрения основана на том, что разница между пониманием и мышлением – в том, что понимание – это результат мышления, процесс использования имеющихся знаний и, тем самым, процесс применения той работы мысли, которая требовалась при овладении знаниями. Так, А.К. Количенко писал, что «понимание является составной частью мышления – это и функция мышления и его результат» [10, 25].

Итак, мы, рассмотрев процессы чтения, восприятия, понимания и мышления, показали, что перечисленные процессы непосредственно связаны, что говорит о необходимости обращения к данному вопросу в связи с проблемой обучения чтению. С нашей точки зрения, чтение текста – это психологический процесс «общения» читателя с автором текста. Результатам процесса чтения является извлечение и переработка исходной информации, степень сжатия которой зависит от целей, стоящих перед читателем. Сравнив термины «понимание», «восприятие» и «мышление», мы будем придерживаться традиционной точки зрения, что понима-

ние отражает результативную, а восприятие – процессуальную сторону. Если понимание – результат, то любой результат имеет свои качественные характеристики: значение и смысл текста. Кроме того, понимание имеет сложную иерархическую структуру, которая включает в себя несколько этапов: 1) понимание слов – понимание предложений – понимание абзацев – понимание текста. Сравнив термины «понимание» и «мышление», мы пришли к выводу, что понимание необходимо рассматривать как функцию и результат процесса мышления, определяя понимание как более самостоятельный процесс.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Белянин В.П. «Психоллингвистика». М., 2009. С. 416.
2. Берман И.М. Методика обучения английскому языку. М., 1970. С. 99.
3. Доблаев Л.П. Вопросы психологии понимания учебного текста. Саратов, 1965. С. 92.
4. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологический словарь – справочник. Хорват, 2001. С. 576.
5. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. М., 1982. С. 157.
6. Залевская А.А. Текст и его понимание: Монография. Тверь: Тверской государственный университет, 2001. С. 177.
7. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. М., Воронеж, 2001. С. 432.
8. Егоров Т.Г. Психология овладения навыком чтения. СПб., 2006. С. 304.
9. Ембулаева Т.Е. Обучать чтению на основе знаний о тексте // Русский язык в школе. 1999. № 4. С. 12–20.
10. Колеченко А.К. Энциклопедия педагогических технологий: Пособие для преподавателей. СПб., 2001, С. 26.
11. Методика преподавания русского языка в школе: Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / М.Т. Баранов, Н.А. Ипполитова, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов; Под ред. М.Т. Баранова. М., 2001. С. 368.
12. Психологический словарь // Под. ред. В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, Б.Ф. Ломова и др. М., 1983. С. 448.
13. Светловская Н.Н. Обучение чтению и законы формирования читателя // Начальная школа. 2003, № 1. С. 11–18.
14. Словарь-справочник по возрастной и педагогической психологии / Под ред. Газелю М.В. – М., 2001.
15. Щукин А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц / А.Н. Щукин. М., 2006. С. 750.

Маркина Н.А.

Государственный институт русского
языка им. А.С. Пушкина (г. Москва)

ПРОГНОЗИРОВАНИЕ ТРУДНОСТЕЙ НА УРОКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В ПОЛИЭТНИЧЕСКОМ КЛАССЕ*

Аннотация. Статья посвящена вопросам обучения детей мигрантов в полиэтническом классе в российской общеобразовательной школе. В статье рассматриваются наиболее типичные ошибки в письменной речи инофонов.

Ключевые слова: дети мигрантов, полиэтнический класс, типичные ошибки, письменная речь, языковые трудности.

N. Markina

Pushkin State Institute of the Russian Language

PREDICTING TROUBLES AT CLASSES OF
THE RUSSIAN LANGUAGE IN A POLY ETHNICAL GROUP

Abstract. The article is concerned with the tuition of migrants' children in a poly ethnical group in a public school in the Russian Federation. In the author focuses on the most common mistakes in written speech of foreigners.

Key words: migrants children, poly ethnical group, typical mistakes, written speech, language troubles.

Дети, для которых русский язык не является родным, на разных этапах обучения испытывают трудности с освоением различных видов речевой деятельности. Если они обучаются в российской школе с первого класса, в средней школе они уже достаточно хорошо могут справляться с устной речью, но испытывают гораздо большие затруднения, чем их сверстники, для которых русский язык является родным, в изучении речи письменной. Перед учителем фактически стоит задача не только устранить пробелы в знаниях учащегося по русскому языку, но и максимально сократить отставания по предмету в том классе, куда этот ученик попадает по возрасту, что возможно делать, понимая причины дополнительных трудностей, которые связаны с проблемой двуязычия детей мигрантов.

Так как дети мигрантов приходят учиться в общеобразовательные школы, необходима разработка технологий обучения, учитываю-

щих эти обстоятельства: необходимость учитывать потребности как самих детей, так и учителей, которые, по сути, работают в полиэтнических классах и сталкиваются с проблемой обучения детей с разным уровнем владения языком. Ребенок, для которого русский язык не является родным, в полиэтническом классе сталкивается с несколькими трудностями одновременно. В таблице мы можем представить разделы обучения русскому языку (родному) в школе и наглядно увидеть лакуны, которые необходимо заполнить в обучении детей, для которых русский язык не является родным.

Дети мигрантов, обучающиеся в российских школах, являются носителями двуязычия. В полиэтническом классе могут находиться дети, являющиеся носителями различных языков. Важнейшей целью языковой адаптации детей мигрантов является формирование у учащихся коммуникативной компетенции, т.е. способности вести общение на русском языке, для детей мигрантов это будет означать еще и возможность обучаться в российской общеобразовательной школе на русском языке.

Модель обучения детей мигрантов русскому языку должна вписаться в систему общеобразовательной школы, а это значит, что при ее реализации на практике необходимо учитывать ситуацию обучения, содержание образования по различным предметам общеобразовательной школы.

Необходимо использовать методику преподавания русского языка как иностранного, отличающуюся от методики преподавания русского языка (родного) учетом трудностей, которые обусловлены особенностями родного языка учащихся, наряду с учетом трудностей, вытекающих из особенностей русского языка, с которыми сталкиваются и русские учащиеся.

Важно выделить и сгруппировать трудности, с которыми сталкиваются такие дети. Исследовательская работа в этом направлении уже ведется. Например, С.Н. Цейтлин отмечает: «Чем письменно-речевая деятельность

* © Маркина Н.А.

	Дети, изучающие русский язык (родной)	Дети, для которых русский язык не является родным, но обучающиеся по программе «русский язык как родной»	Дети, изучающие русский язык как иностранный
Речевая деятельность (в разном объеме)			
Чтение	+	+	+
Письмо	+	+	+
Аудирование	+	+	+
Говорение	+	+	+
Система языка (теоретический курс)	+	Нуждаются в дополнительных занятиях, а также в специальных методах представления материала	Только для специалистов-филологов
фонетика	+		
графика	+		
орфография	+		
орфоэпия	+		
лексика	+		
фразеология	+		
морфемика	+		
словообразование	+		
морфология	+		
синтаксис	+		
семантика	+		
стилистика	+		
синтаксис текста			

инофона отличается от письменно-речевой деятельности носителя языка в сфере установления фонемно-графических соответствий, (...) число ошибок на обозначение мягкости и на неразграничение глухости-звонкости в письме в несколько раз превышает число подобных ошибок в письменной речи русских монолингвов» [1, 170]

Так, например, одной из наиболее распространенных ошибок билингвов является изменение структуры слова как в сторону увеличения количества слогов за счет добавления гласной, так и за счет сокращения слогов (устранение гласной). Например, «диверь», «кавартира», «килей», «цветы», «опты», «мть» и т.п. Следует отметить, что такие ошибки совершенно не характерны для русских детей.

В письменной речи встречается достаточное количество ошибок, связанных с передачей глухих и звонких согласных. Особенно много ошибок, отражающих ассимиляцию по глухости: «лошка», «ниская» и т.п., а также оглушение на конце слова «дуп», «готоф», «горот» и т.п.

«Серьезнейшая проблема для инофонов – обозначение мягкости русских согласных. Очень распространены случаи необозначения мягкости, особенно перед другой согласной, реже – на конце слова. Иными словами, опускается мягкий знак: «хорошенко», «сильно», «большой», «конки» (коньки), «Васка», «тол-ка» (только). Пропускается он и на конце сло-

ва: «смотрет» (смотреть), «вес» (весь). Можно думать, что сложность для усвоения представляет самый факт асимметричности графемы как знака, а именно то обстоятельство, что фонема представлена не одной буквой, а их сочетанием» [там же].

Часто в школьных учебниках при объяснении орфограмм опора идет на языковое чутье, на фонематический слух детей. Например, для орфограмм – букв *ѣ* и *ь* в разделительном значении – звук *й* является опорным после согласных и перед гласными (это правило достаточно наглядно); для буквы же *ь* не в разделительном значении – опорным является наличие мягкости согласных на конце слова и в стечении гласных (степь, конь, коньки и т.п.) – это нельзя считать опорой для детей, для которых русский язык не является родным – шипящих на конце слова (рожь, рощ, горяч, стеречь, настечь и т.д.), *ца* на конце глаголов (льется, литься и т.д.).

В школе используют следующую методику обучения орфографии. Ее развитие начинается с различения в словах написаний по произношению и написаний по правилам. Для их различения учащимся предлагаются задания: назвать, подчеркнуть написания либо только одного типа, либо обоих типов.

После ознакомления с понятийным аппаратом и опознавательными признаками орфограмм им предлагаются упражнения следующих видов:

- указать в словах опознавательные признаки орфограмм;

- найти в словах орфограммы в различных частях слов.

Несомненно, учеников нужно научить находить опознавательные признаки нахождения орфограмм и применение орфографических правил. Мы должны учесть влияние родного языка учащихся и подобрать такие виды заданий, которые были бы действительно наглядными для этих детей.

Работу по орфографии в школе принято осуществлять и при изучении неорфографических тем – фонетики, лексики, морфемики, словообразования, морфологии и синтаксиса.

Часто для работы по орфографии применяется словарно-орфографическая работа. Для усвоения правописания слов, заключающих в себе орфографические трудности, предлагается регулярное обращение к трудным словам. Словарно-орфографическая работа на уроках русского языка реализуется в следующих формах: заучивание правописания трудных слов, подбор однокоренных слов, словарно-орфографические диктанты, письмо по памяти.

Нерусские учащиеся испытывают трудности в написаниях, регулируемых орфографическими правилами, из-за отсутствия необходимых артикуляционно-акустических навыков и навыков морфологического анализа слова.

Например, как отмечается в сборнике «Методика преподавания русского языка в школах народов туркоязычной группы» [М., 1984]; «В некоторых тюркских языках восьми губным согласным русского языка п – п, б – б, в – в, ф – ф, соответствует только один звук п. То же следует сказать о шести среднеязычных звуках с – с, з – з, ж, ш, которым в хакасском и якутском также соответствует только один звук с» [2, 267]. Кроме того, как свидетельствует Н.З. Бакеева, например, в татарском языке, в отличие от русского «за исключением аффиксов лица и некоторых других, каждый аффикс в татарском языке имеет только одно значение, и каждое грамматическое значение передается всегда одним и тем же аффиксом, значение падежей передается одним и тем же падежным аффиксом и т.д.» [3, 70].

Нерусским учащимся при изучении орфографических правил приходится всегда испытывать дополнительные трудности в поисках слов, подходящих под это правило, вы-

делении их из группы других. Следовательно, необходимо обращать особое внимание на группы орфограмм, представляющих особую трудность для этой категории учащихся. Сюда можно отнести следующие орфограммы.

1) Написание буквы **и** вместо **ы**: сир, риба вместо сыр, рыба. Причина – ученик не различает звуки **ы**–**и** из-за отсутствия звука **ы** в родном языке. В окончаниях.

2) Написание букв **а, у, о** вместо **я, ю, ё** после мягких согласных. Причина – в русском языке **мя, мё** и т.п. означают мягкость согласного = **а, о** и т.п. Дети слышат **ма, мо** и произносят так же, в письме отражается неправильное произношение.

3) Пропуск разделительных **ь** и **ъ**: вороби, сел, подехал вместо воробьи, съел, подъехал.

4) Смешение букв **ш** и **щ**: борш вместо борщ. Причина – трудность различения, так как в родном языке нет такого звука (**щ**).

5) Смешение букв **и** и **й**: написание слов **мой, твой** вместо **мои, твои** и наоборот.

6) Написание **ь** перед буквами **е, ё, ю, я, и**: Ванья, Ванью.

7) Написание **ы** после **ж, ш, щ**; букв **я, ю**, после **ч, щ** (кричал, машина вместо кричал, машина).

8) Слитное написание предлогов со следующими словами.

9) Написание глухих согласных вместо звонких на конце слова, в середине перед глухими (дуп, ошипка вместо дуб, ошибка).

10) Написание приставок согласно их произношению: **пашёл, паплыл** вместо **пошёл, поплыл**.

11) Ошибки в орфограммах безударных гласных.

12) Пропуск **ь** в личных окончаниях глагола (читаеш, учишся вместо читаешь, учишься).

13) Написание **а** вместо **о** в наречиях на **о** (громка, тиха вместо громко, тихо).

14) Написание родовых окончаний так, как они произносятся: **дерева качалась, высокая дерева** вместо **дерево качалось, высокое дерево**).

Принцип подачи материала рассмотрим на примере работы с правилом «**ь** на конце существительных женского рода на шипящую». Грамматические определения и правила в школьных учебниках могут быть трудны для нерусских учащихся. В дидактических материалах, создаваемых для дополнительной работы с материалами учебника, для отдельных правил необходимо давать

формулировки, учитывающие языковые трудности учащихся. В школьных учебниках используется следующая формулировка: «После шипящих на конце существительных 3-го склонения пишется *ь*, например, *ночь*, *рожь*, *мышь*. В существительных мужского рода (2-е склонение) *ь* не пишется, например, *луч*, *нож*, *камыш*». Для нерусских детей целесообразно уточнить эту формулировку:

Существительные мужского рода с буквами *ж*, *ч*, *ш*, *щ* на конце пишутся без *ь*, существительные женского рода – с *ь*.

Мужской род

ж	ч	ш	щ
багаж	врач	ландыш	борщ
гараж	луч	шалаш	плащ
сторож			плющ

Женский род

жь	чь	шь	щь
ложь	мелочь	глушь	вещь
	ночь	тишь	помощь
	речь		

При появлении таких слов необходимо постоянно обращать внимание на род этих слов.

Учитель, работающий в полиэтническом классе, несомненно, должен учитывать трудности учащихся, для которых русский язык не является родным, использовать дополнительные дидактические материалы, позволяющие устранить эти трудности, и строить работу на уроке таким образом, чтобы дети получали бы тот тип заданий, который способствовал бы оптимальному усвоению знаний, в соответствии с уровнем их языковой подготовки, их индивидуальными особенностями. Для этого можно использовать разноуровневые (дифференцированные) задания, принцип работы с опорными схемами и карточками-подсказками, которыми учащиеся могут пользоваться на любом этапе работы, что помогает им чувствовать себя увереннее и стремиться не просто к механическому списыванию при выполнении работы, а стремиться найти правильный

ответ самому, пусть даже с использованием подсказки. Важно учитывать, что такой подход имеет в виду не приспособление целей и основного содержания обучения и воспитания к отдельным школьникам (так как цели и содержание воспитания и обучения определяются требованиями общества, государственной программой – они являются общими для всех), а приспособление методов и форм работы к этим индивидуальным особенностям с тем, чтобы развить личность каждого учащегося. Индивидуальный подход обеспечивает устранение трудностей в обучении отдельных школьников. При этом важно учитывать следующие принципы:

1. Преподносить сложный и трудный материал поэтапно. Постоянно обращая внимание не только на форму (например, окончания падежей), но и их значения.

2. Увеличить количество упражнений на те явления, которые особенно трудны для нерусских учащихся. На это направлено создание дополнительных дидактических материалов, рабочих тетрадей для индивидуальной работы в классе.

3. Использовать особые виды упражнений, нетипичных для методики преподавания родного языка, использование методики преподавания русского языка как иностранного. Например, работа над существительными мужского и женского рода на согласный, орфограммы, связанные с правописанием *ь* и *ъ* знаков, работа с родом.

4. Специальное целенаправленное расширение лексического запаса учащихся, толкование непонятных слов.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Цейтлин С.Н. Специфические ошибки азербайджанско-русских билингвов в письменной речи // Русистика и современность. Материалы 7 научно-практической конференции. Т. 2. СПб., 2005.
2. Методика преподавания русского языка в школах народов тюркоязычной группы. М., 1984.
3. Бакеева Н.З. К изучению русского глагола в 5-7 классах нерусской школы. Пособие для учителей. М., 1957.

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ И ПРИМЕНЕНИЮ ИННОВАЦИОННОГО УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ТЕХНОЛОГИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ БИОЛОГИИ»*

Аннотация. Современные социально-экономические условия жизни общества диктуют свои потребности в более качественной подготовке специалистов. Одним из эффективных способов информационного обеспечения учебного процесса является внедрение в вузе учебно-методических комплексов (УМК). УМК в традиционном понимании – это совокупность всех учебно-методических документов, представляющих собой проект системного описания учебно-воспитательного процесса, который впоследствии будет реализован на практике и является дидактическим средством управления подготовкой специалистов. Каждый конкретный УМК содержит определённую философскую основу, делает ставку на определённый ведущий фактор развития обучающегося, опирается на какую-либо концепцию освоения опыта. Инновационный учебно-методический комплекс (ИУМК) по методике обучения биологии – это печатные издания и интернет-ресурс, содержащий инновационные учебно-методические материалы для высшей школы. В соответствии с концепцией проекта создан двухуровневый ресурс: материалы для студентов и материалы для преподавателей-методистов.

ИУМК по вузовской дисциплине «Технология и методика обучения биологии» является дидактическим средством обучения нового поколения. ИУМК – новый системный ресурс методической подготовки будущих педагогов-биологов, концептуальными подходами к его проектированию и реализации являются системный, синергетический, компетентностный, рефлексивный и информационный подходы.

Ключевые слова: концептуальный подход, технология, методика обучения биологии, учебно-методическое обеспечение, инновационный учебно-методический комплекс, системный подход, синергетика, рефлексивный подход, методическая компетентность.

E. Arbuzova

CONCEPTUAL APPROACH TO DESIGN AND USE OF INNOVATIVE EDUCATIONAL AND METHODOLOGICAL COMPLEX ON DISCIPLINE “TECHNOLOGIES AND METHODS OF TEACHING OF BIOLOGY”

Abstract. Current socio-economic conditions require specialist's better training. One effective way of the educational process information support is the introduction of educational and methodical complexes inside the university (EMC). EMC in the traditional sense is a combination of all educational documents which are also a project system description of the educational process, which will subsequently be implemented in practice and is a didactic tool for specialist's training. Each specific EMC contains a philosophical basis, puts on some leading factor of student's development, based on any concept of experience mastering. Innovative teaching and methodical complex (IEMC) on methods biology teaching - a print and online resource for innovative teaching materials for higher education. In accordance with the concept of the project a two-tier resource is created: materials for students and materials for teachers and methodists. An innovative teaching and methodical complex (IUMK) for university discipline “technology and methods of teaching biology” is a next generation didactic tool for teaching. IUMK - a new system resource of methodical training for future teachers, biologists. Conceptual approaches to its design and realisation are systemic, synergistic, competence, reflective and informative approaches.

Key words: conceptual approaches, technology, biology, teaching methodology, educational maintenance, innovative teaching and methodical complex, systemic approach, synergetics, reflective approach, methodical competence.

Глубокие изменения в содержательной структуре учебного процесса по методике обучения биологии в высшем педагогическом об-

* © Арбузова Е.Н.

разовании (многоуровневая система высшего образования, введение Государственных образовательных стандартов третьего поколения, увеличение часов на самостоятельную работу студентов, внедрение новых образовательных информационных технологий в учебный процесс и другие) обусловили необходимость переосмысления уже сложившихся представлений об учебно-методическом обеспечении по методике обучения биологии для педагогических вузов. Необходимо пересмотреть существующие требования к учебно-методическому обеспечению и создать новую систему средств обучения на основе единой концепции (теории).

Учебно-методическое обеспечение представляет собой совокупность средств обучения, технологий и методик их использования, которая проектируется преподавателем в целях организации самостоятельной образовательной и учебно-профессиональной деятельности студента.

Функциональное назначение учебно-методического обеспечения заключается в том, что оно представляет собой своеобразный инструментарий, пользуясь которым, студент-биолог с помощью преподавателя-методиста проходит путь профессионально-образовательного становления, поэтапно овладевая различными формами учебно-познавательной деятельности и функциями учителя биологии.

Стратегическим направлением развития системы высшего педагогического образования является личностно ориентированное образование, в котором личность студента и его учебно-познавательная деятельность находится в центре внимания преподавателя, а не преподавание является ведущим в системе субъект- /объект- субъектных отношений. То есть традиционная схема «преподаватель – учебник (учебное пособие) – студент» должна быть заменена на систему «студент – учебник (учебное пособие) – преподаватель». Поэтому перед методической наукой стоит задача создания системы современных учебных пособий и других дидактических средств по вузовской дисциплине «Технологии и методике обучения биологии».

Учебная литература по методике обучения биологии для высшего педагогического образования на основе учебно-методических комплексов объединяет в себе элементы учебного процесса и активно влияет на всю организацию учебно-познавательной деятельности студентов-биологов, на характер и качество

получаемых ими методико-биологических знаний. Требования к учебно-методическим комплексам по «Технологии и методике обучения биологии» детерминируются целями, задачами, методами обучения, а также ролью, отводимой учебной литературе и информационным ресурсам для высшего педагогического образования, функциями, которые они призваны реализовывать в учебном процессе в системе высшей школы. Учебно-методические комплексы создаются в соответствии с современными достижениями методической науки, запросами жизни и требованиями общества. Поэтому необходимы специальные научно-методические исследования, системный анализ изданной учебной литературы и информационных ресурсов, обобщение отечественного и зарубежного опыта, учёт требований педагогики, психологии, лингвистики, социологии, книговедения и компьютерной дидактики.

Приоритетным направлением разработки современных средств обучения является создание личностно и практико ориентированных учебно-методических комплексов (УМК).

УМК – система учебных материалов, отражающая модель учебного процесса по учебной дисциплине и предназначенная для практической деятельности преподавателя и студентов.

Концептуальное обобщение опыта и теории создания УМК предложено в работах В.Г. Бейлинсона, В.П. Беспалько, Д.Д. Зуева, И.Я. Лернера, А.Я. Микка, А.К. Пийри-мяги, С.С. Соловьева, Л.В. Солянкиной, С.В. Спирина, Н.В. Чекалёвой и других исследователей.

Применительно к методике обучения биологии, ценный теоретический и практический материал был получен учёными-методистами: Е.П. Бруновт, Н.М. Верзилиным, В.В. Всесвятским, Е.В. Григорьевой, Б.Д. Комиссаровым, А. Н. Мягковой, Н.В. Полхановой, Б.А. Таньковой, Д.И. Трайтаком [3, 212], С.В. Суматохиным [4, 128] и другими.

Согласно «Концепции образовательных электронных изданий и ресурсов», типовой учебный (учебно-методический) комплекс, по сравнению с учебником или пособием, является относительно новым типом учебно-методического материала. Инновационный учебно-методический комплекс представляет собой дидактическое средство нового поколения.

В отечественной педагогике проблема раз-

работки научно-, учебно- методических материалов решается по трём направлениям.

В рамках первого направления активно разрабатываются педагогические технологии электронного варианта учебника.

Вторым направлением предусмотрен поиск диалектической связи науки и технологической культуры, оказывающей существенное влияние на личность и её развитие. В этой связи активно разрабатываются учебные комплексы открытого типа.

В рамках третьего направления разрабатываются конкретные методики оценки учебных книг [1, 86].

Г.К. Селевко выделяет технологии учебников и учебно-методических комплексов. По Г.К. Селевко, УМК являются отраслевыми макротехнологиями, охватывающими деятельность в рамках учебной дисциплины, предназначенными для массового использования. Каждый конкретный УМК содержит определённую философскую основу, делает ставку на определённый ведущий фактор развития обучающегося, опирается на какую-либо концепцию освоения опыта [1, 87]. На наш взгляд, разработка и использование современного, нового поколения УМК по методике обучения биологии, направленного на развитие профессионально-методической компетентности и рефлексивного подхода в учебной деятельности студентов-биологов, является инновационной технологией в педагогическом вузе.

ИУМК – это структура более сложная, чем просто учебник или традиционный учебно-методический комплект. Под *инновационным учебно-методическим комплексом* понимаем полный набор средств обучения, необходимых для осуществления учебного процесса по «Технологии и методике обучения биологии», который за счёт активного использования современных педагогических и информационно-коммуникационных технологий должен обеспечивать достижение образовательных результатов, необходимых для подготовки студентов-биологов к профессиональной деятельности и общей жизнедеятельности в условиях информационного общества, включая:

- фундаментальность профессиональной подготовки;
- способность учиться;
- коммуникабельность, умение работать в коллективе;
- способность самостоятельно мыслить и действовать;

- способность решать профессионально-педагогические задачи, используя приобретённые предметные, интеллектуальные и общие знания, умения, навыки и компетентности.

Подразумевается, что ИУМК, в первую очередь, предназначены для модификации традиционной лекционно-семинарской формы.

ИУМК по методике обучения биологии – это печатные издания и интернет-ресурс, содержащий инновационные учебно-методические материалы для высшей школы. В соответствии с концепцией проекта создан двухуровневый ресурс: материалы для студентов и материалы для преподавателей-методистов.

Направлением нашего исследования явилось выявление концептуальных подходов к проектированию ИУМК по «Технологии и методике обучения биологии» для студентов-биологов педагогических вузов России. *Проектирование* – процесс создания проекта (прототипа), прообраза предполагаемого или возможного объекта, состояния, а также деятельность по созданию прототипа. Проектирование – важное звено, связывающее педагогические науки и педагогическую практику. Проект отличается высокой степенью конкретизации и предназначен для непосредственного внедрения в практику. Под *концептуальным подходом* мы подразумеваем определённую совокупность способов понимания (трактовки) и воздействия на систему методической подготовки педагогов-биологов. К процессу проектирования ИУМК в качестве *концептуальных* нами избраны ведущие современные методологические подходы и теоретические основания.

Так, в качестве стратегии проектирования ИУМК избран *системный подход*.

Некоторые сущностные черты создания учебно-методического комплекса (УМК), с точки зрения системного подхода, заключаются в следующем:

1. УМК представляет собой интегративно-модульную систему учебной информации, структурированную в логике становления методической компетентности будущего учителя биологии.

2. Разнообразие форм предъявления учебной информации в УМК: печатные издания (курс лекций, тетрадь для конспектов, схемы и таблицы, тренировочные тесты, контрольные работы и т. д.), электронный учебный курс, видеозаписи, Интернет – ори-

ентированы на формирование у студентов ведущих функций учителя биологии.

3. УМК – целостная система. Она состоит из элементов, частей, которые находятся в непрерывной связи между собой, образуя тем самым её структуру как целое. В структурном отношении УМК характеризуется аспектом состояния и аспектом движения, развития, саморазвития.

4. УМК как целостная система характеризуется своими функциями, через которые она включается в более сложную систему ВПО и находится в тесной взаимосвязи с внешней средой.

5. УМК присуща иерархичность строения, которая зависит от степени взаимосвязи её элементов и частей.

6. Комплексное использование всех разноплановых и разнонаправленных дидактических средств УМК вырабатывает у студентов устойчивый навык решения профессионально-методических задач.

7. Оптимальное сочетание компонентов УМК даёт синергетический эффект.

Наиболее часто встречающиеся сегодня образовательные инновации представлены в виде идей синергетики. *Синергетический подход* к образованию заключается в стимулирующем, или пробуждающем, образовании, образовании как открытии себя или сотрудничестве с самим собой и с другими людьми. Мы разработали УМК, исходя из синергетического постулата о самоорганизации человеческого сознания. Наша задача заключалась в том, чтобы создать условия для пробуждения этого сознания, указать ориентиры личностного потенциала самоорганизации. УМК выполняет функцию регулятора, побуждающего самостоятельно изучать данную науку, осмысливать свои переживания и эмоции, строить индивидуальную картину мира. Следствием такого образовательного процесса является развёртывание становления субъективности студента.

Кроме содержания учебной дисциплины, УМК ориентирован на освоение профессиональных компетенций.

Логика построения методико-биологической подготовки учителя биологии на основе *компетентного подхода* предусматривает системные изменения, которые должны быть внесены в процесс профессиональной подготовки, отвечающей «вызовам» времени.

Цель профессиональной подготовки задаётся как ожидаемый результат — становление компетентности учителя.

Компетентность – это интегральная характеристика личности, определяющая её способность решать проблемы и типичные задачи, возникающие в реальных жизненных ситуациях, с использованием знаний, учебного и жизненного опыта, ценностей и наклонностей.

Под *методической компетентностью* учителя биологии понимаем интегративную многоуровневую профессионально значимую характеристику его личности, выражающуюся в наличии ценностного отношения к педагогической профессии, профессиональных и биологических знаний и умений, взятых в единстве.

Одним из ведущих выбран *рефлексивный подход*. В соответствии с этим подходом главной функцией обучения выступает регуляция и управление учебной деятельностью студентов, а основной функцией учения – регуляция студентами собственной активности. Принципиально важным является то, что структурно обучение и учение должны быть сопряжены, то есть иметь одну и ту же структуру регуляции. Структура регуляции учебной деятельности и её саморегуляция в той или иной степени являются механизмами, которые опираются на определённые закономерности [5, 133].

Итак, процесс обучения и учения в освоении студентами-биологами дисциплины «Технология и методика обучения биологии» рассматривается нами в рамках *рефлексивного подхода*, с позиции структуры и системы регуляции, которая включает в себя три подсистемы: ценностно-смысловых образований; активности и рефлексии. Освоение учебной дисциплины предполагает определённую логику движения студента-биолога в предмете и саморегуляцию этого движения. Саморегуляция движения в предмете (вузовской дисциплине) студента, то есть собственно в процессе учения, включает в себя три уровня, но один из них в конкретный момент учения является доминирующим. К ним относятся следующие уровни регуляции:

- *операционный* (регуляция действий и отдельных операций, поведения в конкретной ситуации);
- *тактический* (регуляция в рамках деятельности, постановка целей, планирование собственной деятельности с учётом конкретных условий);
- *стратегический* (ориентация на дальнюю временную перспективу и принятые человеком принципы и ценности) [5, 144].

В нашем подходе к логике перехода от теоретических методико-биологических знаний к педагогической практике выделены три базовые формы деятельности, которые получили такие названия: знаковая, моделирующая и проективная деятельности. Для того чтобы студент-биолог смог перейти от методики обучения биологии как учебной дисциплины к практической деятельности учителя биологии, необходимо последовательно освоить эти три базовые формы деятельности. Для освоения студентами-биологами трёх базовых форм учебно-познавательной деятельности разработаны определённые дидактические средства ИУМК.

При создании ИУМК избран *технологический* (мультимедийный) подход: обучаемый обеспечивается образовательными ресурсами, основанными на различных технологиях: печатными, аудио-, видеоматериалами и электронными учебными курсами (ЭУК). Психолого-педагогическим ориентиром для проектирования УМК служат также *информационный подход*, классические и современные дидактические требования. Предлагаемый в представляемой концепции ИУМК отвечает следующим общим требованиям:

- ориентирует студента на современные цели обучения биологии в школе;
- ориентирует на современные деятельностные формы и методы организации процесса обучения в вузе;
- соответствует современным научным представлениям в области методики обучения биологии;
- соответствует возрастным и психологическим особенностям студентов;
- обеспечивает оптимизацию объёма учебной нагрузки студентов;
- обеспечивает преемственность содержания образования по блоку вузовских психолого-педагогических дисциплин;
- обеспечивает межпредметные связи с педагогикой, психологией, биологией, информатикой;
- обеспечит возможность организации учебного процесса студентов-биологов по различным траекториям обучения и образовательным программам;
- обеспечивает простоту использования для преподавателей и студентов;
- обеспечивает необходимость использования ИКТ в учебном процессе.

Учебно-методический комплекс нового поколения является главным средством обучения, отражающим структурно-содержа-

тельные изменения и современные тенденции развития высшего педагогического образования, обеспечивает формирование новых целей обучения биологии, а также широкое использование новых информационных технологий в образовательном процессе по «Технологии и методике обучения биологии». В Омском государственном педагогическом университете, на кафедре основ безопасности жизнедеятельности и методики обучения биологии, проведена опытно-экспериментальная работа по созданию ИУМК и апробированию его в образовательном процессе по дисциплине «Технология и методика обучения биологии». Апробированы и внедрены: курс лекций, справочные и дидактические материалы, тесты, рабочие тетради, тетради для конспектов лекций, учебный материал курса, представленный в виде схем и таблиц, тренировочные и контрольные тесты, дневник педагогической практики и пр. Наряду с печатными изданиями, нами создан электронный учебный курс, представленный электронным учебным пособием и мультимедийными презентациями лекций. Интерактивный электронный УМК размещён на образовательном портале ОмГПУ (edu.omgru.ru). Для его разработки использован «Moodle» (это программа, которая позволяет создавать онлайн-курсы). Moodle – это среда, которая позволяет создать единое учебное пространство для студентов и преподавателей курса. Используя Moodle, преподаватель обменивается сообщениями со студентами, создаёт и проверяет задания, публикует текстовые материалы и многое другое. Созданный информационный ресурс включает в себя курс лекций с гиперссылками, мультимедийные презентации лекций по курсу, лабораторный практикум, глоссарий, рабочую тетрадь, форум, чат и другое (рис. 1). В качестве тренажёра используется и компьютерная тестирующая система, которая обеспечивает, с одной стороны, возможность самоконтроля для обучаемого, а с другой – принимает на себя рутинную часть текущего или итогового контроля.

Итак, ИУМК по дисциплине «Технология и методика обучения биологии» для студентов-биологов позволяет осуществлять методическое сопровождение в интерактивном режиме. ИУМК – новый системный ресурс методической подготовки будущих учителей биологии, концептуальной основой которого являются: системный, синергетический, компетентностный, рефлексивный, информационный подходы и ведущие дидактические требования.

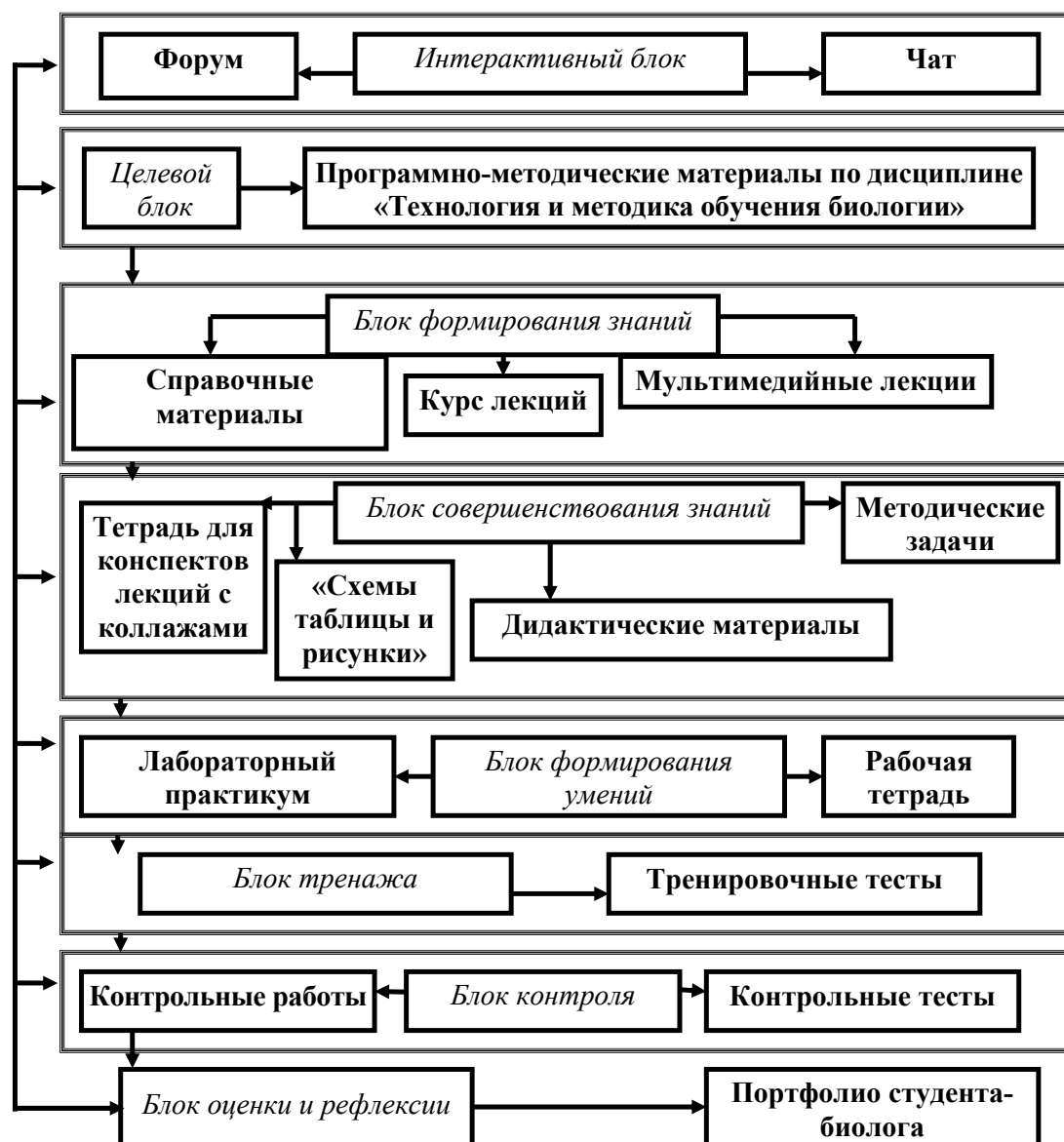


Рис. 1. Структура инновационного электронного учебно-методического комплекса по дисциплине «Технология и методика обучения биологии», размещённого на портале ОмГПУ.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Селевко Г.К. Педагогические технологии на основе дидактического и методического усовершенствования УВП. – М.: НИИ школьных технологий, 2005. – 288 с. (серия «Энциклопедия образовательных технологий»).
2. Суматохин С.В. Научно-методические основы школьного учебника биологии: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2005. – 350 с.
3. Трайтак Д.И. Проблемы методики обучения биологии: Труды действительных членов Международной академии наук педагогического образования. – М.: Мнемозина, 2002. – 304 с.
4. Шаров А.С. О-граниченный человек: значимость, активность, рефлексия. Монография. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2000. – 358 с.
5. Шаров А.С., Шаров Д.А. Рефлексивный подход в обучении информатике: Монография. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2007. – 202 с.

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К РАЗРАБОТКЕ И ИЗЛОЖЕНИЮ КУРСА «КОНЦЕПЦИИ СОВРЕМЕННОГО ЕСТЕСТВОЗНАНИЯ» (КСЕ)*

Аннотация. В данной статье рассмотрены методика проведения занятий по курсу «Концепции современного естествознания» (КСЕ), содержательный и процессуальный компоненты занятия, даны общие рекомендации по организации деятельности преподавателя и обучающихся, перечислены необходимые условия для эффективного проведения занятий. Показано, что практическая часть курса может быть представлена в виде информационной среды «Виртуальная лаборатория».

Ключевые слова: образование, методика, астрономия, практикум, школа, вуз.

M. Vinnik

Moscow State University

ON THE METHOD OF TEACHING THE
COURSE «CONCEPTS OF MODERN NATU-
RAL SCIENCE»

Abstract. The article considers the methodology of conducting classes in «Concepts of modern natural science» with a special focus on substantive and procedural components of the classes. General recommendations on the organization of teachers and students are given, the necessary conditions for effective training are determined. It is shown that the practical part of the course can be presented in the form of the information environment «Virtual Laboratory».

Key words: education, methodology, astronomy, workshop, school, university.

Педагогические системы

Среди многих видов социальных систем имеются педагогические системы. По своим характеристикам они имеют реальный (по происхождению), социальный (по субстанциональному признаку), сложный (по уровню сложности), открытый (по характеру взаимодействия с внешней средой), динамический (по признаку изменчивости), вероятностный (по способу детерминации), целеустремлённый (по наличию целей), самоуправляемый (по признаку управляемости) характер. При условии целеустремлённости и динамичности они ещё обладают развивающимися свойствами.

Педагогические системы являются открытыми, так как между ними и окружающей действительностью происходят информационные процессы [10]. Следует отметить и их динамичность, проявляющуюся в постоянной изменчивости.

Определение «педагогической системы» даётся, как правило, опосредованно, через наложение дополнительных характеристик к общему понятию системы [3]. Одно из наиболее строгих и полных определений, на наш взгляд, дано в Советском энциклопедическом словаре. Педагогическая система – «социально обусловленная целостность взаимодействующих на основе сотрудничества между собой, окружающей средой и ее духовными и материальными ценностями участников педагогического процесса, направленная на формирование и развитие личности» [9].

Под *педагогической системой* В.П. Беспалько подразумевает «сложную совокупность взаимодействующих элементов частных систем и связей, обеспечивающих возможность воздействовать на течение педагогического процесса, то есть управлять им» [4, 73].

Г.М. Коджаспирова и А.Ю. Коджаспиров характеризуют педагогическую систему как «совокупность взаимосвязанных средств, методов и процессов, необходимых для создания организованного, целенаправленного педагогического влияния на формирование личности с заданными качествами» [7, 136].

При рассмотрении любой системы особое внимание всегда обращается на её компоненты, их взаимосвязь, а также на целостность и структуру системы. Так, В.Г. Афанасьев под *структурой* понимает «внутреннюю организацию целостной системы, представляющую собой специфический способ взаимосвязи, взаимодействия образующих его компонентов» [1, 107].

М.И. Махмутов описывает структуру как «качественно определенный относительно устойчивый порядок внутренних связей между элементами системы, так что понятие структуры дает важную качественную характеристику связей. Ее можно понимать и как

* © Винник М.А.

особую упорядоченность элементов системы» [8, 78].

Системное свойство отдельного занятия в курсе КСЕ.

Обычно занятие рассматривается как форма организации процесса обучения. В состав занятия входят: содержание учебного материала, методы, средства и формы обучения. Но даже такой расширенный состав занятия и механическая связь его компонентов дают лишь суммативную систему. Состав процесса обучения и отдельного занятия один и тот же, а свойства у них разные. Причиной является статическая взаимосвязь элементов системы, не порождающая интегративного свойства занятия.

Условием появления нового свойства системы является трансформация занятия как суммативной системы в занятие как единую систему, т.е. преобразование совокупности названных выше компонентов в новую совокупность. Движущей силой, источником такого преобразования является процесс взаимодействия преподавателя и обучаемых по разрешению противоречия между целью занятия, педагогическими условиями преобразования учебного материала и способами деятельности обучаемых. Такое взаимодействие является психологической основой самоорганизации деятельности обучаемых во время проведения занятий по курсу КСЕ, то есть выполняет функции, присущие системе [2]. Понятие «этап занятия» может совпадать с понятием «компонент методической структуры». Именно в результате появления такой структуры, новым интегративным свойством занятия окажутся его функции, преобразующие структуру учебно-познавательной деятельности обучаемого и формирующие его отношения, тип мыслительной деятельности и мировоззрение. Эти свойства личности не может породить ни один из отдельно взятых компонентов занятия, хотя каждый из них имеет образовательную, развивающую и воспитательную функции. Однако реализуются они только в процессуальном единстве названных компонентов, а потому и порождают интегративное (системное) свойство занятия как системы. Единство названных компонентов занятия связаны с понятием структуры. Комментируя разные подходы исследователей к вычленению и расположению структурных элементов занятия, Г.Д. Кириллова пишет: «Решение вопроса о структуре урока становится своего рода лакмусовой бумажкой, обнаруживающей как достижения, так и

слабые места в общей теории урока, основные тенденции его перестройки. И это понятно: в структурном построении урока достигается единство формы и сущности выполняемой работы» [6, 7].

Формирование теоретических знаний и обобщенных понятий осуществляется только при систематическом воздействии субъекта познания на объект, что обеспечивается за счет целенаправленного проведения занятий по курсу КСЕ.

Целенаправленное развитие обучаемых способствует формированию ряда общих умений, необходимых любому человеку:

□ организация и контроль своей деятельности;

□ анализ и самостоятельное принятие решений на занятиях;

□ информационное и материально-техническое обеспечение своей деятельности.

Практическое занятие как единица изложения курса КСЕ.

В психолого-педагогической литературе встречается разнообразное понимание единицы обучения. Г.Д. Кириллова и М.И. Махмутов в качестве нее рассматривают занятие, В.В. Беспалько, Н.П. Маркова, М.Н. Скаткин и Л. Столяров – шаг, Т.И. Шамова – познавательные действия.

Так, М.И. Махмутов понятие занятия трактует как важнейшую категорию дидактики, занятие им «рассматривается как система, все элементы которой отражают основные положения современной дидактики и направлены на воспитание учащихся и формирование их познавательной самостоятельности» [9, 7].

М.Н. Скаткин частями занятия называет шаги, обуславливающие движение к цели. Под шагами М.Н. Скаткин имеет в виду приемы и способы деятельности преподавания и учения. Тем не менее, сославшись на М.Н. Скаткина, Г.Д. Кириллова указывает, что компоненты урока: цель урока, содержание учебного материала, методы и приемы обучения, способы организации, взаимодействуя, образуют методическую систему. На занятии они слиты воедино, определяя содержательную, методическую и организационную стороны деятельности педагога и обучаемых, образуя две подсистемы: подсистему преподавания и подсистему учения.

В зависимости от предмета исследования, единица, которая характеризует целостность учебной деятельности, приобретает определенный состав и имеет свои границы. Соглас-

но требованиям, предъявляемым к целостным системам, единица процесса обучения должна обеспечивать собой взаимосвязь всех компонентов системы и обнаруживать свойственные данной системе тенденции развития. Вместе с тем единица обучения должна:

- содержать содержательный и процессуальный компоненты;
- обеспечивать взаимодействие между деятельностью преподавателя и деятельностью обучающихся;
- решать определенную методическую цель;
- носить заверченный и циклический характер.

В методической системе изложения курса КСЕ наиболее значимой единицей процесса обучения, по нашему мнению, является практическое занятие, обеспечивающее функционирование данной системы. Именно практическое занятие есть основная форма движения обучения, определяемая содержанием, принципами и методами обучения, планируемая и регулируемая преподавателем.

Следует отметить, что подход, при котором занятие рассматривается в качестве системы, ставит перед необходимостью определить:

- основные компоненты системы;
- элемент в построении занятия, выявляющий целостность системы;
- зависимости между компонентами, позволяющие объяснить функционирование системы;
- тенденцию развития системы;
- педагогические условия, обуславливающие развитие системы;
- показатели эффективности системы.

Курс КСЕ как система.

Обобщающий курс «Концепции современного естествознания» должен состоять из двух основных частей: теоретической и практической. По нашему мнению, теоретическую часть курса КСЕ необходимо излагать с позиций анализа сложных систем и их взаимодействия.

Так, Вселенная должна рассматриваться как сверхсложная система, устроенная по принципу иерархического подчинения. Земля также, несмотря на свои крошечные размеры во Вселенной, представляет собой сложную систему, состоящую из множества подсистем, возникших в процессе ее эволюции (магнитосфера, ионосфера, атмосфера, гидросфера, биосфера, литосфера, мантия, ядро). Поэтому с одной стороны на нее воз-

действуют надсистемы галактического масштаба и, в первую очередь, Галактика, а с другой стороны на это воздействие откликаются ее внутренние подсистемы. Это порождает сложный комплекс взаимодействий между отдельными системами [11].

Цель курса – дать представление о всеобщей системности, грандиозности и чрезвычайной сложности глобальных процессов эволюции Вселенной, Земли и биосферы, детали которых последовательно необходимо раскрывать при изложении материала. А в основе курса должен лежать сценарий о последовательном возникновении, усложнении и систематизации мира в результате расширения Вселенной.

Таким образом, системный подход к анализу и изложению теоретической части носит, во-первых, структурированный и логичный характер, а во-вторых, показывает, что корни современного естествознания во многом зиждутся на астрономии.

Что касается практической составляющей курса КСЕ, то она должна найти свое отражение в практических работах. На основе анализа научной и методической литературы можно сформулировать следующие требования к практическим работам курса КСЕ:

- работы должны достаточно полно представлять основные вопросы естественных наук;
- не должны требовать больших затрат времени на наблюдения и обработку результатов;
- в работах должны присутствовать материалы, основанные на современных научных достижениях и исследованиях;
- должны быть достаточно наглядными и доступными для выполнения;
- последовательность практических работ должна соответствовать программам высших и средних общеобразовательных учебных заведений;
- работы должны быть удобны для осуществления быстрого контроля и оценки деятельности обучающихся;
- работы должны способствовать сознательному и прочному усвоению теоретических знаний;
- работы должны быть связаны с жизненной практикой и обладать воспитательным потенциалом;
- должны предоставлять возможность самообучения;
- не должны требовать дорогостоящих технических средств обучения;

□ должны исключать необходимость специального заучивания информации до начала ее применения;

□ теория и практика в практических работах должны выступать как целое;

□ должны допускать использование программной поддержки для обработки результатов измерений и наблюдений.

При разработке программной поддержки для практических занятий по курсу КСЕ предлагается руководствоваться следующими основными требованиями:

□ за программной поддержкой должны остаться оформительские функции, а за обучаемым – наиболее интеллектуальные функции;

□ должна быть обеспечена возможность дистанционного проведения практических работ;

□ программная поддержка должна давать возможность решать любые естественно-научные задачи;

□ пакет используемых программ не должен требовать больших временных затрат на его освоение;

□ программная поддержка должна позволить обучаемому видеть логику выполнения практической работы;

□ поддержка должна способствовать индивидуализации процесса обучения и делать его практически безошибочным для обучаемых;

□ использование программных средств обучения должно не только увеличить объем знаний обучаемых, но и значительно рационализировать использование учебного времени, позволяя больше внимания уделять отработке практических умений и навыков при выполнении работ.

Кроме того, практическая часть курса может быть представлена в виде информационной среды «Виртуальная лаборатория».

В состав такой «Виртуальной лаборатории» входят:

1. методическое обеспечение (инструкции, обеспечивающие функционирование системы);

2. информационное обеспечение (базы, банки данных, необходимые при проведении практических работ);

3. программное обеспечение (функциональные настройки и возможности информационной среды «Виртуальная лаборатория»).

Ядром «Виртуальной лаборатории» является информационное обеспечение, которое в сочетании с ядром геометрического модели-

рования обуславливает функционирование информационной среды. Каждая работа в «Виртуальной лаборатории» имеет унифицированную структуру, что позволяет в короткие сроки настроить информационную среду под решение конкретных задач. Особым достоинством подобной «Виртуальной лаборатории» является визуализация изучаемых явлений и процессов.

Исходя из вышесказанного, содержание занятий по курсу КСЕ должно быть построено таким образом, что:

□ теоретический материал не только позволяет углубить знания обучаемого, но и является фундаментом для создания новых умозаключений, способствует активизации мышления;

□ практические задания направлены не только на отработку умений применять те или иные методы познания в астрономии, физике, химии, но также демонстрируют связь с другими науками, что способствует развитию критичности и гибкости мышления.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Афанасьев В.Г. Системность и общество. – М.: Политиздат, 1980. – 368 с.
2. Белоусова А.К. Новообразования в структуре совместной мыслительной деятельности учащихся. Автореф. дис. канд. психол. наук. – Ростов-на Дону, 1992. – 18 с.
3. Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем. (Проблемы и методы психолого-педагогического обеспечения технических обучающих систем). – Воронеж: Изд-во Воронежского государственного университета 1977. – 304 с.
4. Беспалько В.П. Программированное обучение. Дидактические основы. – М.: Изд-во «Высшая школа», 1970. – 299 с.
5. Ильина Т.А. Структурно-системный подход к организации обучения. Вып. 1, 2, 3. – М.: Знание, 1978. – 72 с.
6. Кириллова Г.Д. Теория и практика урока в условиях развивающего обучения. Учебное пособие для студентов педагогических институтов. – М.: Просвещение, 1980. – 160 с.
7. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 176 с.
8. Махмутов М.И. Современный урок. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Педагогика, 1985. – 184 с.
9. Советский энциклопедический словарь / Под ред. А.М. Прохорова. – 4-е изд., испр. и допол. – М.: Сов. энциклопедия, 1989. – 1633 с.
10. Советский энциклопедический словарь / Под ред. А.М. Прохорова. – 4-е изд., испр. и допол. – М.: Сов. энциклопедия, 1989. – 1633 с.
11. Сурдин В.Г. Астрономия: век XXI / Ред.-сост. В.Г. Сурдин. – Фрязино: «Век 2», 2008. – 2-е изд., испр. и доп. – 608 с.

Иванов О.П., Винник М.А.

Московский государственный университет
им. М.В. Ломоносова;

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К КЛАССИФИКАЦИИ И ИЗЛОЖЕНИЮ ТЕМЫ «ОПАСНЫЕ ПРИРОДНЫЕ ПРОЦЕССЫ» В КУРСЕ КСЕ*

Аннотация. В этой статье предлагается принципиально новый подход к классификации и изложению темы «Опасные природные процессы» (ОПП) в курсе «Концепции современного естествознания». Классификация проводится с позиций взаимодействия сложных систем. Эта классификация имеет научное значение. Она ориентирует на изучение зарождения и развития природных явлений.

Ключевые слова: система, взаимодействие, классификация, природные процессы, методика.

О. Ivanov, M. Vinnik

Moscow State University

SYSTEM APPROACH TO CLASSIFICATION AND PRESENTATION OF THE THEME «DANGEROUS NATURAL PROCESSES» IN THE COURSE «CONCEPTS OF MODERN NATURAL SCIENCE»

Abstract. The article proposes a fundamentally new approach to classification and presentation of the theme «Dangerous natural processes» in the course «Concepts of modern natural science». The classification is carried out in terms of interacting of complex systems. This classification has scientific value. It focuses on the study of the origin and development of natural phenomena.

Key words: system, interaction, classification, natural processes, methodology.

С момента «Большого взрыва», после того, как фундаментальные взаимодействия получили самостоятельность, они стали создавать мир систем, который начал эволюционировать по параметру «сложность».

Так, Вселенная представляет собой сверхсложную систему, устроенную по принципу иерархического подчинения. Земля как подсистема Солнечной системы, в свою очередь, тоже очень сложная система, так как состоит из множества подсистем, возникших в процессе её эволюции (магнитосфера, ионосфера,

атмосфера, гидросфера, биосфера, литосфера, мантия, ядро). Поэтому, с одной стороны, на нее воздействуют надсистемы галактического масштаба, в первую очередь, Галактика, затем надсистема Солнца, соседние системы-планеты, кометы, астероиды, а, с другой стороны, на это воздействие откликаются её внутренние подсистемы. Это порождает сложный ансамбль взаимодействий и обилие различных ОПП. Такой подход к классификации и изложению материала открывает широкие возможности для развёртывания его в обобщающем курсе «Концепции современного естествознания».

Именно на основе взаимодействий, в которых участвуют сферы Земли, мы предлагаем рассмотреть новую генетическую классификацию ОПП, построенную в иерархическом стиле по воздействиям от надсистем к подсистемам и между подсистемами.

Первыми по системному рангу идут *космогенные ОПП*. Это воздействия на Землю со стороны надсистем и соседних систем, то есть дистантные воздействия. Наиболее вездесущими являются гравитационные взаимодействия. Ведущими являются гравитационные мегациклы нашей Галактики. Ритмы нашей Галактики отражаются в геологических слоях планеты и охватывают значительные временные интервалы (40 – 60 млн. лет). Далее по значимости идут циклические воздействия центра масс Солнца и солнечной системы и, наконец, циклические воздействия планет, комет и астероидов.

Естественно полагать, что наложение циклов может приводить к ситуациям суперпозиции циклов, резонансов и нелинейного наложения, что может быть реальным механизмом возникновения опасных процессов. Яркий пример – великий парад планет, происходящий раз в 179 лет. В такие периоды суммарное гравитационное воздействие на Солнце приводит к изменению момента инерции и делает активность Солнца циклической (рис. 1).

* © Иванов О.П., Винник М.А.



Рис. 1. Схема космических и солнечно-земных связей.

Например, всем хорошо известны квази-одиннадцатилетние солнечные циклы. Они переменны по суммарной интенсивности и длительности, а иногда могут исчезать вообще. Даже просто вспышечная активность оказывает существенное влияние на живое и технику. Возникают сильные магнитные бури на Земле, при которых резко возбуждаются такие подсистемы Земли, как магнитосфера, ионосфера, атмосфера и биосфера.

Контактные взаимодействия поверхности Земли с космическими объектами типа астероидов, комет могут сопровождаться сильными взрывными воздействиями из-за мгновенного перехода кинетической энергии в тепловую энергию (кумулятивно-диссипативный фазовый переход). При этом возможны значительные похолодания на Земле из-за сильного выброса пыли в атмосферу и даже возникновение мегацунами в случае попадания объекта в океан.

Следующими по рангу идут *космогенно-климатические ОПП*.

К ним относятся длительные циклические колебания климата, уровня Мирового океана, проблемы современного потепления климата и озоновых дыр. Участвуют в этом собственно климатическая система, внешние и внутренние факторы.

Вся суммарная тепловая динамика оказывает существенное влияние на климатическую систему Земли, определяя тем самым и погодные состояния. Из приведённой ниже

схемы понятно, что климатическая система Земли состоит из пяти главных элементов: атмосферы, гидросферы, криолитосферы (ледовый и снежный покров), растительности и суши. Существенным дополнением к ней являются техническая деятельность человека и интенсивные воздействия экваториальных явлений Эль-Ниньо. Климатическая система ответственна за перераспределение получаемого тепла по всей поверхности Земли. Когда климатическая система получает мало солнечной энергии по причине снижения активности Солнца в сочетании с кинематическими особенностями положения планеты, то на Земле возникают периоды оледенений. Явления эти — циклические, и концентрация воды в ледовом состоянии приводит к циклическим понижениям уровня Мирового океана. В тёплые периоды уровень океана повышается. Следует отметить, что на длительных периодах (порядка 400 млн. лет) возможно проявление тектонических циклов, когда в истории Земли периодически возникали и распадались суперконтиненты (рис. 2).

Поэтому все эти явления удобно объединить в группу космогенно-климатических ОПП. Однако следует подчеркнуть, что современное глобальное потепление климата и проблемы озоновых дыр связаны в некоторой степени и с деятельностью человека. Здесь важно то, что роль самоорганизующейся, новой подсистемы Ноосферы, становится не только весомой, но и плохо управляемой, что

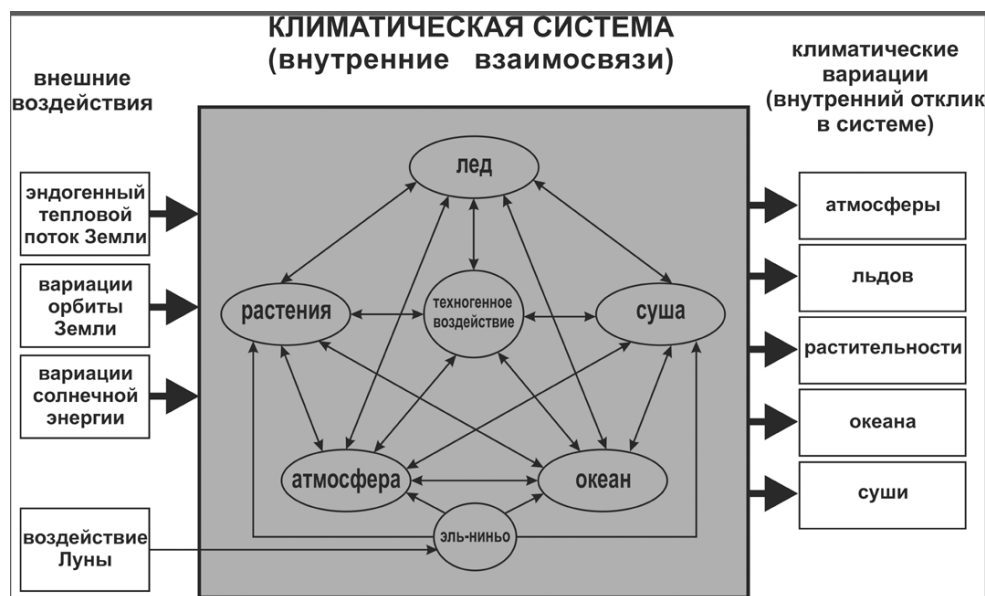


Рис. 2. Схема климатической системы.

приводит к глобальным, негативным процессам.

Следующую группу по рангу составляют *атмосферные ОПП*. В основном, это явления метеогенного характера. К ним относятся все явления, происходящие в атмосфере зимнего и летнего времени. Например, атмосферные фронты, циклоны, антициклоны, пассаты, муссоны, западные ветры и вихри, порождающие ОПП следующего типа: бури, штормы, ураганы, тромбы (торнадо), смерчи, шквалы, местные ветры, затяжные и интенсивные ливни, грозы, град, туманы, сильный снегопад, метель; ледовые явления: гололед, гололедица, мороз, обледенение; жара, засухи, суховеи.

Всё тепло, получаемое климатической системой, неравномерно распределяется по поверхности Земли в связи с различной кинематикой вращения и обращения Земли по отношению к солнечному потоку и разной степени отражаемости солнечной энергии (альбедо).

В условиях вращения Земли возникает общая циркуляция атмосферы, локализованная в трёх конвективных ячейках воздухообмена (от экватора до полюса – каждая, примерно, по 30°). Однако быстрое вращение Земли, наличие континентов и горных участков приводит к нелинейному движению воздушных масс и возникновению дополнительных механизмов теплообмена. Например, столкновение холодных и тёплых воздушных масс приводит к появлению протяжённых (до 1,5 тыс.

км) атмосферных фронтов. Это структура, в которой не только кумулируется энергия обеих систем воздушных масс, но и формируются такие опасные явления, как высокая грозовая облачность с мощным конвективным обменом по вертикали. В итоге возникают фронтальные ливни и туманы, грозовая активность и град. Атмосферный фронт – явление неустойчивое и, разрушаясь, он образует ряд последовательных циклонов. Кроме этого, существуют глобальные ячейки циклогенеза, имеющие существенную привязку к зонам ячеек общей циркуляции. И циклоны, и антициклоны – результат взаимодействия систем океана и тропосферы. Их основное назначение состоит в дополнительном выравнивании температурных различий вдоль конвективных ячеек из-за неоднородности прогрева континентов и океанов. С ними связаны все погодные изменения и специфика летнего и зимнего времени. Очевидно, что в данном случае речь идёт о взаимодействиях внутри подсистемы Земли – атмосфере.

Гидросфера как подсистема Земли также обладает спектром ОПП, возникающих в результате взаимодействий с подсистемами атмосферы и литосферы. Эту группу можно выделить в *гидрологические и гидрогеологические ОПП*. К ним относятся все водные и ледовые явления, связанные с внутренними и морскими водоёмами, а также с водами, заключёнными внутри горных пород. Это все виды наводнений, сильные ветровые и цунамигенные воздействия на побережья, колеба-

ния уровней грунтовых вод и разрушительная деятельность подземных вод. Возникновение их связано, прежде всего, с образованием тех или иных гидрологических подсистем. Например, последствия современного потепления тесно связывают с воздействием пресных вод от таяния арктических ледников на течение Гольфстрим у берегов Великобритании.

Особую группу, связанную с процессами, происходящими внутри и на поверхности Земли, представляют *геологические ОПП*. С одной стороны, они обусловлены взаимодействием внутренних подсистем Земли: литосферы, мантии и ядра (землетрясения, разжижения грунта, тектонические цунами, вулканы, горные удары) – *эндогенная группа*. С другой стороны, взаимодействие атмосферы и литосферы создаёт все виды склоновых процессов (обвалы, сели, лавины, оползни, овражную эрозию, плоскостной смыв) – *экзогенная группа*. И, наконец, взаимодействие магнитосферы, литосферы и подземных водных потоков по трещиноватым зонам ответственно за специфическую *группу геопатогенных зон*.

Действительно, взаимодействие литосферных плит (подсистемы литосферы), влекомых мантийными течениями, создаёт локальные зоны, в которых происходит концентрация сжимающих или растягивающих напряжений и их последующая разрядка в виде землетрясений. Или же создаются условия (трение плит при подвиге или скольжении или растяжение при раздвиге) для образования локальных магматических очагов с последующей вулканической диссипацией тепла. Особую группу составляют супервулканы, возникающие в результате прорыва мантийных струй из глубинных подсистем на поверхность Земли.

Последний класс представляет обширная группа *метеогенно-биогенных ОПП*. Сюда включены те опасные процессы, происхождение которых и активизация тесно связаны с воздействием метеоусловий на живые объекты животного или растительного происхождения.

Например, пожары тесно связаны с длительной сухой погодой, ветром и способностью к возгоранию любого природного материала. Массовые заболевания людей, животных и сельскохозяйственных растений обусловлены уже негативным взаимодействием их как систем с соседними системами паразитарных организмов. В свою очередь, вирулентность и токсикогенность паразитарных организмов носят циклический характер, обусловлен-

ный физико-химическими особенностями метеоусловий. Сюда входят и сезонные изменения температуры, влажности и давления, и магнитная и грозовая активность атмосферы, включая влияние солнечных циклов, и даже просто снижение иммунитета по техногенным причинам. Здесь завязан целый комплекс взаимодействий.

Всё вышеизложенное детально представлено нами в приведённой ниже классификации ОПП с позиций взаимодействия систем.

Системная классификация ОПП.

1. Космогенные ОПП:

- гравитационные (включая циклы Галактики);
- гелиомагнитные (корпускулярные и электромагнитные);
- вещественные и импактные (метеорные потоки, ударное, ударно-взрывное и взрывное кратерирование).

2. Космогенно-климатические ОПП:

- климатические циклы (по Миланковичу);
- длительные колебания уровня Мирового океана (тектонические и гляциоизостатические);
- кратковременные колебания уровня океана и явление Эль-Ниньо;
- современное потепление климата;
- проблема озоновых дыр.

3. Атмосферные ОПП:

Метеогенные воздействия:

- атмосферные фронты, циклоны, антициклоны, пассаты, муссоны, западные ветры и вихри, порождающие ОПП следующего типа: бури, штормы, ураганы, тромбы (торнадо), смерчи, шквалы, местные ветры, затяжные и интенсивные ливни, грозы, град, туманы.

Опасные природные явления в атмосфере зимнего времени:

- сильный снегопад, метель;
- ледовые явления: гололёд, гололедица, мороз, обледенение.

Опасные природные явления в атмосфере летнего времени:

- жара, засухи, суховеи.

4. Гидрологические и гидрогеологические ОПП:

Гидрологические опасности во внутренних водоёмах:

- наводнения (половодья и паводки).

Ледовые опасные явления:

- зажоры, заторы, наледи, подземные льды, термокарсты, ранние прибрежные льды, сплошной ледяной покров в портах, оледене-

ние судов и портовых сооружений, морские и горные льды.

Ветровые гидрологические воздействия:

- тайфуны, сильные волнения на море, ветровой нагон, волновая абразия берегов морей и океанов.

Цунами и опасные явления у побережий:

- цунами, сильный тягун в портах.

Подземные воды и их воздействие:

- колебания уровня грунтовых вод, колебания уровня вод закрытых водоёмов, карст, суффозия.

5. Геологические ОПП:

Эндогенные опасные природные процессы:

- тектонические (длительные колебания уровня Мирового океана, извержение вулканов, землетрясения, горные удары, разжижение грунта);

- геофизические (геопатогенные, радиогенные) и геохимические (ореолы месторождений).

Экзогенные опасные природные процессы:

- выветривание;
- склоновые процессы (обвалы, камнепады, осыпи, курумы, оползни, сели, лавины, пульсирующие ледники, плоскостной склоновый смыл, крип, солифлюкция, дефлюкция, просадка лессовых пород, эрозия склонов, эрозия речных берегов); завальные и ледниковые наводнения;

- ветровая эрозия почв (пыльные бури).

6. Метеогенно-биогенные ОПП:

а) природные пожары (степные, лесные, подземные);

б) инфекционная заболеваемость людей:

- единичные случаи экзотических и особо опасных инфекционных заболеваний;
- групповые случаи опасных инфекционных заболеваний;
- эпидемическая вспышка опасных инфекционных заболеваний;
- эпидемия (массовое инфекционное заболевание людей);
- пандемия (эпидемия, охватывающая значительную часть населения);
- инфекционные заболевания людей невыявленной этиологии;

в) инфекционная заболеваемость сельскохозяйственных животных:

- единичные случаи экзотических и особо опасных инфекционных заболеваний;
- энзоотии (эпидемия животных в определённой местности);

- эпизоотии (широкое распространение заразной болезни животных);

- панзоотии (эпизоотия необычайно широкого распространения);

- инфекционные заболевания сельскохозяйственных животных невыявленной этиологии;

г) поражение сельскохозяйственных растений болезнями и вредителями:

- прогрессирующая эпифитотия (массовое заболевание растений);

- панфитотия (широко распространившаяся эпифитотия);

- болезни сельскохозяйственных растений невыявленной этиологии;

- массовое распространение вредителей растений.

Итак, предлагаемая классификация, помимо логичной и строгой структуры в курсе КСЕ, имеет также несомненное научно-прогностическое значение. Прежде всего, она ориентирует на непосредственное изучение физики зарождения и развития конкретных явлений. При развитии ОПП, предполагается анализ группы систем участников взаимодействия и поиск слабого звена с целью наиболее эффективного снижения активности опасного процесса. Например, учитывая электромагнитную составляющую торнадо и тропических циклонов, можно разрабатывать способы снижения их энергетики электромагнитными методами по разрушению их структур.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Высикайло Ф.И., Иванов О.П. Гипотеза о роли кумулятивных свойств диссипативных структур (аттракторов) в экстремальных явлениях природы. «Синергетика. Труды семинара». Материалы конференции «Самоорганизация и синергетика». – М.: МГУ. – №8, 2006. – С. 119-137.
2. Иванов О.П., Винник М.А. Геодинамический анализ наводнений // Известия РАН. Серия географическая. – 2009. – №3. – С. 1-10.
3. Иванов О.П., Винник М.А. Кумулятивно-диссипативное расширение синергетики // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия философия. – 2008. – №2. – С. 78-84.
4. Иванов О.П., Высикайло Ф.И. Кумулятивно-диссипативные процессы и структуры (новое в синергетике). – М.: Сб. «Синергетика геосистем». – 2007. – С. 36-42.
5. Иванов О.П. Природа мегацунами и возможности прогноза. «Синергетика. Труды семинара». Материалы конференции «Самоорганизация и синергетика». – М.: МГУ. – №8, 2006. – С. 294-307.
6. Мазур И.И., Иванов О.П. Опасные природные процессы. – М.: Экономика. – 2004. – 706 с.

Витчинкина Т.А.

Московский педагогический
государственный университет

ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ ТРУДНОСТЕЙ В ОВЛАДЕНИИ ПИСЬМОМ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗПР*

Аннотация. Вопросу профилактики дисграфии в дошкольном возрасте необходимо уделить особое внимание, поскольку, именно путь ее профилактики должен стать самым основным в решении данной проблемы, так как в дошкольном возрасте по целому ряду признаков можно определить, какие трудности в овладении письмом появятся у дошкольника с ЗПР в период школьного обучения. При этом о профилактике таких видов дисграфии, как акустическая, артикуляторно-акустическая, на почве нарушения анализа и синтеза речевого потока, и оптическая, можно говорить только в дошкольном возрасте, тогда как профилактика аграмматической дисграфии возможна еще и в первые два года обучения ребенка в школе, до перехода к морфологическому принципу письма. По истечении же этих сроков речь должна будет идти не о профилактике, а об устранении уже проявившейся дисграфии того или иного вида.

Ключевые слова: дисграфия, профилактика, старший дошкольный возраст, задержка психического развития, игра.

T. Vitchinkina

Moscow state pedagogic university

PREVENTION OF WRITINGS MASTERING DIFFICULTIES FOR ELDER BEFORE SCHOOL AGE CHILDREN WITH DELAY OF PSYCHOLOGICAL PROGRESS (DPP)

Abstract. Regarding breach of writing (disgrapy) in before school age is necessary give special attention, because, exactly way of disgrapy prevention should be basic in determination of this problem, because in before school age many indication that will help find which difficulty of writing mastering appear of before school age children with (DPP) in time of school training. Concerning prevention of next disgrapy kinds like acoustic, oral-acoustic on basis analyses breach and synthesis of speech stream and in addition optical disgrapy, which we can find only in before school age, at that time prevention of grammatical discpafy still possible in first two years of children school training,

before adoption of morphological principle of writing. On the expiry of this time we cannot use prevention, but we will work of disposal of already appeared different forms of disgrapy.

Key words: breach of writing (disgrapy), prevention, elder before school age, delay of psychological progress (DPP), game.

В настоящее время большое количество детей с ЗПР (более 57%), обучающихся в начальной школе, имеют расстройство письменной речи. В первую очередь это связано с тем, что:

- прежде всего, это предрасположенность к дисграфии и, следовательно, ее большая распространенность у категории школьников с задержкой психического развития в силу их психофизиологических особенностей.
- низкая осведомленность родителей о возможных нарушениях письменной речи;
- отсутствие профилактических мероприятий в дошкольных учреждениях компенсирующего или комбинированного вида.

Опираясь на работы Л.С. Цветковой, которая рассматривала письменную речь как сложную структуру, включающую три уровня: психологический, психофизиологический и лингвистический, мы разработали методику, направленную на профилактику трудностей в овладении письмом у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. Разработанная нами методика включает в себя систему игр-заданий по основным разделам, так как процессы, представленные в разделах, способствуют развитию предпосылок к письму:

- развитие фонематического слуха (дифференциация гласных звуков, дифференциация твердых – мягких звуков, дифференциация звонких – глухих звуков, дифференциация свистящих – шипящих звуков, дифференциация соноров, дифференциация звуков – аффрикатов);
- развитие фонематического восприятия (определение места звука в слове, узнавание звука на фоне слова, выделение звука из начала и конца слова, работа над слоговой структурой слова);

* © Витчинкина Т.А.

- развитие лексико-грамматического строя речи (формирование навыков словообразования, формирование навыков словоизменения);

- развитие оптико-пространственных представлений (узнавание предметов в усложненных условиях, узнавание букв в усложненных условиях);

- развитие связной речи.

В основу разработки и реализации экспериментальной методики нами были положены следующие принципы:

- постоянная опора на знания, полученные воспитанниками в процессе всего дошкольного обучения, их актуализация и применение;

- коррекционно-развивающая направленность обучения;

- принцип концентричности в обучении;

- единство работы по формированию фонематических, лексико-грамматических знаний, оптико-пространственных представлений;

- оптимальное сочетание речевой и умственной деятельности;

- применение инновационных технологий на логопедических занятиях с целью повышения эффективности усвоения знаний, их систематизации и закрепления. Пособие Spectra «Palette» представляет собой деревянный диск (палитра) с двенадцатью ячейками круглой формы, двумя направляющими для положения картонной палетты с заданиями. В набор входят круглые фишки различных цветов.

Работа по формированию предпосылок письменной речи у старших дошкольников с ЗПР велась концентрически в 4 этапа:



1 этап – ориентация на палитре, формировали понятия верх – низ, право-лево, такой же.

Вначале работа с палитрой осуществляется без карточек. Детям предлагаются задания типа: пересчитать и разложить фишки, выложить их в ряд под диктовку педагога, сложить в палитру так, чтобы у двух рядом лежащих фишек отличался только один параметр – либо цвет, либо форма, поставить 1 красную фишку наверх, другую красную вниз, поставить 2 желтые фишки наверх, две зеленые вниз. Таким образом, дети учатся

ориентироваться на палитре и дифференцировать фишки. После того как дети безошибочно выполняют задания педагога, следует перейти ко второму этапу работы. В целом, для детей с ЗПР характерно пребывание на первом этапе от 2 недель до 1 месяца, в зависимости от уровня сформированности пространственных представлений, зрительно-моторной координации.



2 этап – на этом

этапе, помимо закрепления тех знаний, которые дети получили на прошлом этапе, большее внимание уделяется формированию зрительного восприятия.

Первые палетты, с которыми дети познакомились, были достаточно просты по своему содержанию. На них дети закрепляли свои знания по ориентировке на палитре: вверх – низ, лево – право, после чего следует перейти к сортировке фишек по форме и цвету. Детям предлагается палетка с заданиями типа: «Расставь фишки в соответствии с цветом», «Расставь фишки в соответствии с формой».



Далее детям

предлагается расставить фишки, опираясь на два признака: цвет и форму.



Такая тщательная работа на первых двух этапах ведется для того, что бы на третьем этапе ребенок автоматически соотносил фишку и цвет, правильно ориентироваться на палетте и мог выполнять более сложные задания. Для детей с ЗПР характерно пребывание на втором этапе от 1 до 2 месяцев, что продиктовано своеобразием развития оптико-пространственных представлений, мыслительных операций, в частности классификация, сравнении.

3 этап – обобщение и систематизирование полученных знаний.

На третьем этапе используются палетты на формирование зрительного анализа и синтеза, где детям предлагались следующие задания: заштрихованные предметы, домашние и дикие животные, найди сказочного героя и другие. Это достаточно сложные задания, и поэтому необходимо выполнять их коллективно. Групповая работа придает детям уверенность в своих силах и создает ситуацию успеха, что немаловажно при работе с детьми с ЗПР. Сформировав у ребенка понятие, что у него все получится, можно перейти к более сложным заданиям, постепенно переключаясь на индивидуальную работу. Однако в досуговой деятельности детей можно рекомендовать продолжать использовать групповую работу с палитрой и в подготовительной группе. Пребывание на третьем этапе варьируется от 1,5 до 2,5 месяцев, в зависимости от уровня сформированности зрительного анализа и синтеза, оптико-пространственных представлений, мыслительных операций: анализ, синтез, сравнения, классификации, зрительного и слухового внимания и памяти.

4 этап включал в себя непосредственно работу над формированием предпосылок письменной речи (формирование умения диффе-



ренцировать близкие по акустико-артикуляторным признакам звуки, фонематическое восприятие, звуковой анализ и синтез).

Сначала задания разбирались на доске вместе со всеми воспитанниками, после усвоения принципа действия детям предлагалось выполнить задания самостоятельно. На четвертом этапе дети с ЗПР находились от 4 до 5 месяцев, в зависимости от сформированности умения дифференцировать звуки, фонематического восприятия, звукового анализа и синтеза, лексико-грамматических представлений.

Выполнение задания предполагает расстановку фишек на палитре в соответствии с предложенными заданиями. Каждому ответу соответствует фишка определенного цвета, что дает возможность контролировать правильность ответа при выполнении программных заданий.

Пособие может широко использоваться на этапе закрепления нового материала, провер-

ки знаний, для активизации познавательной деятельности воспитанников с задержкой психического развития.

Использование пособий данного вида в процессе обучения детей с задержкой психического развития имеет многостороннюю направленность. Работа с ними имеет вариативный, многофункциональный характер, выполняет как обучающую, так и коррекционную функции, содержит два начала: учебное (познавательное) и игровое (занимательное). Одновременно ребенок не только учится дифференцировать звуки, но и повторяет основные цвета и тут же классифицирует по форме фишки. Разработанная нами система работы с данными пособиями направлена на развитие, прежде всего, предпосылок к письму у старших дошкольников с задержкой психического развития. Данная система позволяет сформировать у детей взаимосвязь между основными компонентами познания: действием, словом и образом.

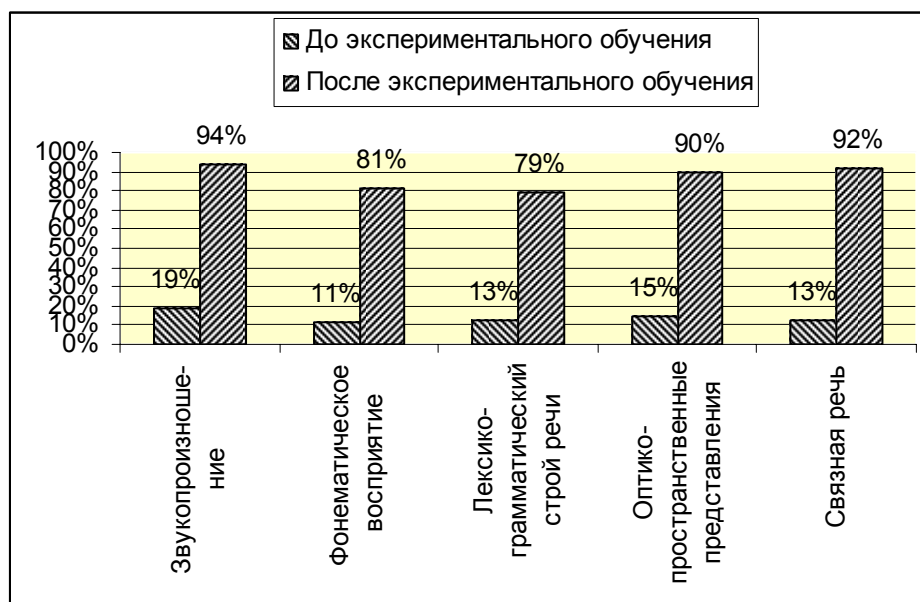
Контроль за выполнением заданий происходил индивидуально и фронтально в зависимости от степени сложности задания. Предлагались такие виды проверки:

- самостоятельная проверка (используется наиболее часто), так как конструкция палетты предусматривает именно этот вид контроля выполнения задания;
- фронтальная проверка, используется реже, чем первый вид контроля, так как представляет собой контроль над контролем. В основном данный вид проверки используется на этапе знакомства детей с пособием.

Дети не просто называли ответ, а обосновывали свой выбор, тем самым решались задачи по развитию монологической речи и развитию мышления. Дошкольников как бы постоянно вводили в ситуацию вычленения из слова нужного звука, слога, количества слогов и т.д.

Следует сказать, что для профилактики трудностей в обучении письму у старших дошкольников с ЗПР необходимо использовать модификации дидактической игры LEGO Spectra «Palette» на коррекционно-развивающих занятиях и в повседневной жизни детей с ЗПР. При этом знакомство детей с LEGO Spectra «Palette» лучше начинать без карточек, предлагая дошкольникам с ЗПР игровые задания с фишками и палитрой. Вводить палетты необходимо после устранения трудностей в ориентации на палитре и классификации фишек. Первые палетты должны быть направлены на автоматизацию навыка

Количественные результаты развития предпосылок к письменной речи



ориентации на палитре без карточки, что в последующем будет способствовать лучшему усвоению более сложных палетт. Коррекционно-развивающую работу по профилактике трудностей в овладении письмом с помощью модификации дидактической игры LEGO Spectra «Palette» следует вести концентрически, соблюдая индивидуально-дифференцированный подход в работе со старшими дошкольниками с ЗПР.

Количественные результаты развития предпосылок к письменной речи представлены в гистогр. 1.

Данные, представленные в гистогр. 1 «Количественные результаты развития предпосылок к письменной речи», свидетельствуют о положительной динамике в развитии предпосылок к письменной речи у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. У 75% значительно улучшилось звукопроизношение свистящих, шипящих, сонорных звуков; улучшилась способность слуховой дифференциации речевых звуков.

70% старших дошкольников с ЗПР стали лучше ориентироваться в звуковом анализе и синтезе слов (выделение звука на фоне слова, определение примерного места звука в слове,

выделение звука из начала и конца слова).

У 66% детей улучшились показатели развития грамматических систем словообразования и словоизменения. Дети стали точнее и правильнее образовывать множественное число имени существительного, притяжательные и относительные прилагательные, согласовывать прилагательные с существительными, существительные – с количественными числительными.

У 75% испытуемых значительно улучшились показатели развития оптико-пространственных представлений. Они стали узнавать предмет или букву в усложненных условиях (заштрихованные, перечеркнутые, наложенные друг на друга и так далее); стали лучше ориентироваться на листе бумаги (право-лево, верх-низ).

У 79% детей улучшилось состояние связной речи. При построении предложения дети стали чаще использовать прилагательные, наречия, деепричастия.

Таким образом, представленная методика предупреждения трудностей в овладении письмом в младшем школьном возрасте соответствует задачам профилактики дисграфии в дошкольном возрасте.

Гордеев И.В.

Липецкий государственный
педагогический университет

МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ ФИЗИКИ ПРОФИЛЬНОГО УРОВНЯ ЭЛЕМЕНТОВ ТЕОРИИ ОТНОСИТЕЛЬНОСТИ НА ОСНОВЕ МОДЕЛИ ПРОСТРАНСТВА-ВРЕМЕНИ МИНКОВСКОГО*

Аннотация. Для школьного курса физики профильных физико-математических классов предложена оригинальная методика изучения элементов теории относительности и вывода релятивистских эффектов, основанная на модели пространства-времени Минковского.

Ключевые слова: теория относительности, пространство-время Минковского, диаграммы Минковского, радарный эффект, эффект Доплера.

I. Gordeyev

Lipetsk State Pedagogical University

METHODS OF LEARNING CORE LEVEL
ELEMENTS THE THEORY OF RELATIVITY
AND RELATIVISTIC EFFECTS ON THE BA-
SIS OF SPACE-TIME MINKOVSKY MODEL IN
THE PHYSICS COURSE AT SCHOOL

Abstract. We offer original method of learning, for a secondary school course of physics in classes majoring in physics and maths, elements of the theory relativity and obtaining relativistic effects based on Minkovsky's space-time model.

Key words: theory of relativity, Minkovsky's space time, Minkovsky's diagrams, radar effect, Doppler effect.

Преподавание теории относительности (имеется в виду – специальной теории относительности – СТО) в школьном курсе физики профильного уровня сопряжено с преодолением ряда трудностей и нелегко даётся учителям. Эти трудности связаны с тем, что учащиеся не готовы к восприятию новых, релятивистских представлений о пространстве и времени, во-первых, потому что в их сознании укоренились классические понятия об абсолютных пространстве и времени, на которых основана изученная ими ранее Ньютонова механика. Во-вторых – изложение элементов теории относительности в школьных учебниках физики (например, учебник В.А.

Касьянова «Физика. 10 кл.» [3]) во многих отношениях оставляет желать лучшего: оно, как правило, формальное и догматичное, с акцентом на экспериментально ненаблюдаемые так называемые *кинематические* эффекты «замедления хода движущихся часов» и «сокращения длины движущейся линейки».

Некорректные трактовки теории относительности возникают из-за смешения классических и релятивистских понятий, называемых одинаковыми словами и обозначаемых одинаковыми символами. В той схеме теории относительности, в которой она традиционно излагается в учебниках физики, их трудно избежать. Для этой схемы характерно рассмотрение мира событий как «пространства и времени» (аналогично он представляется и в Ньютоновой механике).

В статье предлагается методика изучения элементов теории относительности в профильных физико-математических классах, основанная на геометрической модели пространства-времени Минковского. При этом экспериментально наблюдаемые релятивистские эффекты – радарный эффект и эффект Доплера – выводятся посредством диаграмм Минковского.

Излагаемая ниже методика соответствует педагогической концепции развивающего обучения [2]. Во-первых, здесь теория относительности строится от общего (мира событий Минковского как фундаментального теоретического объекта) к частному (экспериментальным проявлениям этого мира при его проектировании на пространство и время). Подобная методология построения теории относительности способствует развитию теоретического и, следовательно, творческого мышления учащихся профильных физико-математических классов.

Во-вторых, поскольку пространство-время Минковского представляет собой теоретическую модель, содержание которой раскрывается посредством физически интерпретируемых графических пространственно-

* © Гордеев И.В.

временных диаграмм и знаковых символов, то в такой методике изучения элементов теории относительности формируются понятия школьников о современном теоретическом методе научного познания в физике. Существенную роль играет в нём поиск адекватной математической структуры в качестве основы теоретической модели определённой предметной области с её последующей физической интерпретацией, экспериментальной проверкой и обоснованием.

Методика, в которой содержание теории относительности выражается геометрической структурой мира событий Минковского, удовлетворяет дидактическим принципам, прежде всего, *научности, системности и последовательности, наглядности и доступности*. *Научность* определяется тем, что в современной физике теория относительности представляется исключительно как теория пространства-времени Минковского. Мир событий Минковского в единстве, целостности и логической взаимосвязи элементов своей геометрической структуры *системно* выражает все основные положения теории относительности. Предельно *наглядно* они отражаются пространственно-временными диаграммами. Элементарный расчёт таких диаграмм не вызывает у учащихся физикоматематических классов каких-либо затруднений.

При реализации в практической работе учителя физики представленной в статье методики возможно применение традиционных методов и приёмов обучения. Но особо следует выделить проблемный и поисковый методы, основанные на деятельности учащихся по графическому построению пространственно-временных диаграмм и решению посредством этих диаграмм различных задач исследовательского характера (например, связанных с выводом релятивистских соотношений). В таком случае предполагается широкое использование компьютера, позволяющее наглядно и конструктивно работать с пространственно-временными диаграммами. Необходимо также отметить возможность проведения конференций и дискуссий по проблемным вопросам, связанным с различными трактовками элементов теории относительности.

Изложение элементов теории относительности рекомендуется начать с перечисления имён её создателей (Г.А. Лоренца, А. Пуанкаре, А. Эйнштейна, Г. Минковского), с краткого определения теории относительности как теории пространства-времени и подчёр-

кивания её прикладной и фундаментальной концептуальной значимости. Затем следует резюмировать особенности классических представлений о пространстве и времени, лежащих в основе Ньютоновой механики.

Содержание мира событий Минковского и его физическую интерпретацию предлагается изложить следующим образом. Именно, следует сказать, что мир Минковского состоит из точек-событий, но не одиночных и не связанных друг с другом (таких событий быть не может), а образующих так называемые *мировые линии* (прямые и кривые) – *линии времени и изотропные прямые*. Мировые линии физически интерпретируются как движения (в чувственно воспринимаемом пространстве) частиц, с которыми связаны стандартные (атомные) часы. Эти часы измеряют время между событиями, составляющими мировые линии. *Время события* – только то, которое измеряется такими часами. Множеству мировых линий соответствует множество индивидуальных времён – своё для каждой мировой линии. *Всеобщего для всех событий времени в теории относительности не существует* (в отличие от Ньютоновой механики). По этому поводу известный английский физик Г. Бонди пишет: «... нам следует привыкнуть к мысли, что время – ... индивидуальное. Иначе говоря, моё время – это то, что показывают мои часы» [1, 67]. То же подчёркивает крупный специалист в области релятивистской физики, ирландский физик-теоретик Дж. Синг: «Время в классической физике – всеобщее, универсальное. Время в теории относительности – так сказать, личное, индивидуальное. Моё время – это не ваше время, а ваше время – не моё» [4, 91].

Изотропные прямые – линии нулевой длины или, иначе, линии нулевого времени. Физически они интерпретируются в качестве световых (электромагнитных) сигналов или фотонов. Так как время между любыми событиями изотропной прямой равно нулю, то, как образно пишет Синг, «часы на фотоне не идут» [4, 98].

Выделяется замечательное свойство мира событий Минковского: в каждой его точке-событии имеет место изотропный или *световой конус*, его образующие – изотропные прямые. Он разбивает мир событий относительно события – вершины конуса – на четыре сектора: верхний-нижний, левый-правый (рис. 1).

На диаграмме рисунка 1: 4, 5 – изотропные прямые; 1, 2, 3 – мировые прямые. События в

верхнем секторе – будущие события относительно события O , а события в нижнем секторе – прошлые события (направление стрелы времени выбрано «снизу вверх»). События в левом и правом секторах светового конуса составляют области событий, абсолютно безразличных во временном отношении к событию O , они объективно не образуют с событием O временного порядка.

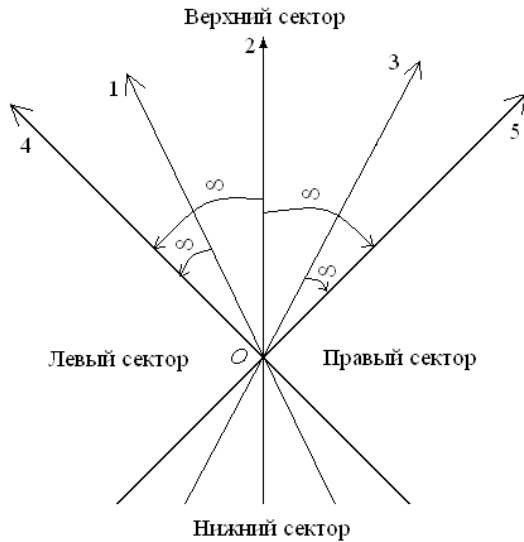


Рис. 1.

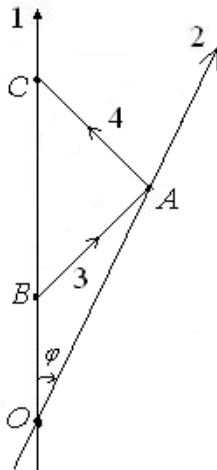


Рис. 2.

Мировые прямые и касательные к кривым мировым линиям, проходящие через событие O , расположены только в верхнем и нижнем секторах светового конуса. Каждая из них составляет с изотропными прямыми бесконечно большой угол. Этот геометрический факт мира событий Минковского означает: 1) все мировые прямые в отношении к изотропным прямым эквивалентны (равноправны, равноценны); 2) изотропная прямая – предельная

прямая для мировых прямых (и касательных к мировым кривым).

Поскольку с мировой прямой может ассоциироваться *инерциальный наблюдатель* (физик с радаром и часами), то первое положение (о мировых прямых) физически интерпретируется как **принцип относительности** – эквивалентности всех инерциальных наблюдателей. Ни один из них никакими экспериментами не может определить, какая из мировых прямых – 1, 2, 3 (и т. д.; рис. 1) – является его мировой прямой.

Второе положение (об изотропной прямой) трактуется как выражение **предельности светового сигнала** для любых массовых частиц (тех, которые могут быть ускорены). Световой сигнал – самый быстрый в природе. Никаким способом нельзя разогнать массовую частицу до скорости светового сигнала (экспериментальный факт, о котором свидетельствует работа современных ускорителей элементарных частиц).

Изобразим на диаграмме рис. 2 две пересекающиеся в точке-событии O мировые прямые 1, 2 и две изотропные прямые 3, 4. Мировая прямая 1 ассоциируется с инерциальным наблюдателем (снабженным часами и радаром), а мировая прямая 2 – с движущейся относительно наблюдателя частицей. Изотропные прямые 3, 4 представляют собой световые (электромагнитные) сигналы: прямая 3 – сигнал, посланный радаром к частице, прямая 4 – сигнал, возвращающийся к наблюдателю после отражения от частицы.

Обозначим $OB = t_1$, $OC = t_2$ (t_1, t_2 – времена, измеряемые хронометром наблюдателя), $OA = \tau$ (τ – время, измеряемое часами, связанными с движущейся частицей).

Согласно принципу относительности, выражаемому здесь как симметрия (равноправие) мировых прямых 1, 2, имеем равенство: $OA/OB = OC/OA$. Из чего следует:

$OA^2 = OB \cdot OC$ или в наших обозначениях:

$$\tau^2 = t_1 t_2. \quad (1)$$

Временная и пространственная координаты события A (рис. 2) (относительно мировой прямой 1 – наблюдателя) **по условному определению**, предложенному Эйнштейном:

$$t = (t_1 + t_2)/2, \quad x = (t_2 - t_1)/2. \quad (2)$$

Согласно такому определению, скорость светового (электромагнитного) сигнала в

чувственно воспринимаемом пространстве –

$$c \equiv 1, \quad (3)$$

а скорость массовой частицы (соответствующей мировой прямой 2) –

$$v = x/t = (t_2 - t_1)/(t_1 + t_2) < 1, \quad (4)$$

что соответствует положению теории относительности о предельности светового сигнала.

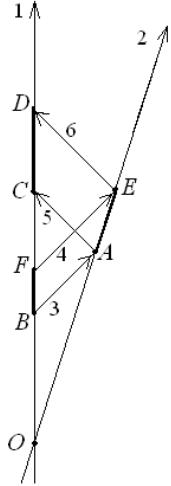


Рис. 3.

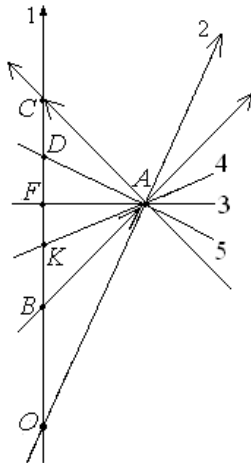


Рис. 4.

На диаграмме рисунка 3 показаны две мировые прямые – 1, 2 – и изотропные прямые – 3, 4 и 5, 6.

Картина мировых и изотропных прямых в мире Минковского, условно изображенная на евклидовой плоскости рисунка 3, физически интерпретируется так: радар наблюдателя, ассоциируемого с мировой прямой 1, посылает световой (электромагнитный) сигнал к удаляющейся от наблюдателя частице. Этот сигнал представлен двумя последовательными максимумами колебаний, разделёнными промежутком времени (по часам наблюдателя) $T_0 = BF$. После отражения от частицы сигнал возвращается к наблюдателю с пери-

одом $T = CD$. Соответственно периодам T_0 , T частоты сигнала (отправленного и возвратившегося) – $\nu_0 = 1/T_0$, $\nu = 1/T$.

Введём обозначения: $OB = t_1$

$$, \quad OC = t_2 \quad ; \quad OF = t_3 \quad , \quad OD = t_4$$

$$. \quad \text{Тогда } T_0 = OF - OB = t_3 - t_1, \\ T = OD - OC = t_4 - t_2.$$

Отношения t_2/t_1 и t_4/t_3 , согласно формуле (4), определяют одну и ту же величину скорости частицы относительно наблюдателя. Поэтому ясно, что $t_2/t_1 = t_4/t_3$. Составив отношение $T/T_0 = (t_4 - t_2)/(t_3 - t_1)$ и подставив в него значение t_4 из предыдущего равенства, найдем: $T/T_0 = t_2/t_1$. Выразив отношение t_2/t_1 через скорость v (см. (4)), получим: $T/T_0 = (1+v)/(1-v)$. Из чего следует:

$$\nu = \nu_0 \left(\frac{1-v}{1+v} \right). \quad (5)$$

Эта формула выражает релятивистский **радарный эффект** на случай удаления объекта от радара. Согласно этому эффекту, частота ν сигнала, вернувшегося к радару после отражения от удаляющегося от него объекта, меньше частоты ν_0 сигнала, отправленного к объекту.

Точно таким же способом получается формула

$$\nu = \nu_0 \left(\frac{1+v}{1-v} \right), \quad (6)$$

относящаяся к случаю приближения объекта к радару (тогда $\nu > \nu_0$).

Пусть мировая прямая 2 (рис. 3) ассоциируется с источником светового (электромагнитного) сигнала, а мировая прямая 1 – с его приемником. Тогда изотропные прямые AC, ED представляют собой излучение и приём сигнала, соответствующего двум последовательным максимумам колебаний. Поэтому здесь $AE = T_0 = 1/\nu_0$ и $CD = T = 1/\nu$.

Обозначим $OA = \tau_1$, $OE = \tau_2$. Тогда, согласно выражению (1), $\tau_1^2 = t_1 t_2$, $\tau_2^2 = t_3 t_4$. Значит: $T = CD = \tau_2 - \tau_1 = \sqrt{t_3 t_4} - \sqrt{t_1 t_2}$. Так как $t_4 = t_3 t_2 / t_1$ и $T_0 = t_3 - t_1$, то получим $T = T_0 \sqrt{t_2 / t_1}$. Заменяя здесь отношение t_2 / t_1 на отношение $(1 + \nu) / (1 - \nu)$ (см. формулу (4)), найдём отношение T / T_0 и, соответственно, ν / ν_0 . Таким образом, получим:

$$\nu_- = \nu_0 \sqrt{(1 - \nu) / (1 + \nu)}. \quad (7)$$

Это есть формула релятивистского (продольного) **эффекта Доплера** на случай взаимного удаления источника и приемника светового (электромагнитного) сигнала. Согласно этой формуле, $\nu_- < \nu_0$ – частота принимаемого сигнала меньше частоты сигнала, излучаемого удаляющимся от приемника источником (*красное смещение частоты*).

Аналогично выводится формула эффекта Доплера на случай взаимного сближения источника и приемника излучения:

$$\nu_+ = \nu_0 \sqrt{(1 + \nu) / (1 - \nu)}. \quad (8)$$

По этой формуле $\nu_+ > \nu_0$ (*фиолетовое смещение частоты*).

Поставим вопрос о сравнении длин отрезков различных мировых линий. Поскольку с каждой из них ассоциируются стандартные часы, то здесь имеется в виду сравнение показаний движущихся относительно друг друга часов.

Рассмотрим случай диаграммы рис. 2, где мировые прямые 1, 2 ассоциируются с часами, удаляющимися друг от друга (в чувственно воспринимаемом пространстве) с постоянной относительной скоростью ν , определяемой, по Эйнштейну, формулой (4).

Временная координата t события A , в таком случае, выражается согласно условно принимаемому эйнштейнову определению, формулой (2). Но **время события** A равно

$OA = \tau$ и оно измеряется часами, отождествляемыми с мировой прямой 2. Заметим, что временная координата события, в отличие от времени события, есть величина субъективная, зависящая от того или иного условного

её определения (она не измеряется, а приписывается событию по тому или иному определению).

Как соотносятся в данном случае величины t и τ , то есть длины мировых прямых 1, 2 – соответственно OF и OA . Так как $t = (t_1 + t_2) / 2$ и $\tau = \sqrt{t_1 t_2}$ (согласно формулам (1) и (2)), то

$$\tau / t = 2 \sqrt{t_2 / t_1} / (1 + t_2 / t_1). \quad (9)$$

Заменяя в этом выражении отношение t_2 / t_1 на отношение $(1 + \nu) / (1 - \nu)$ (см. выше), получим:

$$\tau / t = \sqrt{1 - \nu^2}. \quad (10)$$

Согласно этому соотношению:

$$\tau < t. \quad (11)$$

В учебниках физики (как вузовских, так и школьных – см., например, учебник Т.И. Трофимовой «Курс физики» [5, 58] и учебник В.А. Касьянова «Физика. 10 кл.» [3, 200]) соотношение (10) и следующее из него неравенство (11) трактуются как выражающие релятивистский эффект замедления хода движущихся часов *в сравнении* с неподвижными часами. Причём утверждается, что этот эффект – объективный и подтверждается экспериментальными наблюдениями за элементарными частицами – пионами, образующимися в верхних слоях земной атмосферы при её бомбардировке космическими лучами и фиксируемыми приборами в земной лаборатории. Последнего не должно быть, согласно Ньютоновой механике. Значит, данный эффект – релятивистский и реально наблюдаемый.

Чтобы не загромождать рис. 2, рассмотрим такой же рисунок 4, но с рядом дополнительных прямых – 3, 4, 5. Прямая 3 соединяет точки-события A и F , принадлежащие, соответственно, мировым прямым 2 и 1. Время события F , расположенного на середине отрезка BC мировой прямой наблюдателя составляет величину $t = (t_1 + t_2) / 2$. Если это время приписывается, по Эйнштейнову определению (2), событию A в качестве временной координаты, то прямая 3 есть прямая координатной одновременности событий: все точки-события этой прямой имеют одинаковую временную координату, равную значению времени t события F . Именно в таком и только в таком случае имеет место соотношение (9) или – то же – (10), и неравенство (11)

$\tau < t$. Но прямая 3 расположена в секторе светового конуса с вершиной в событии А, и для составляющих её событий, как сказано выше, не имеет однозначного и объективного смысла понятие временного порядка, то есть она не ассоциируется с каким-либо физическим процессом. Это и понятно, так как прямая 3 состоит из событий, принадлежащих различным мировым и изотропным линиям. Таким образом, устанавливаемое посредством прямой 3 соотношение (9) (или – то же – (10)), не имеет физической значимости и не может быть экспериментально проверено.

Более того, вместо прямой 3 с тем же правом можно в качестве условной прямой координатной одновременности выбрать прямую 4 или прямую 5 и т. п. Тогда событию А будет приписываться временная координата, равная времени события К или времени события D на мировой прямой 1 (наблюдателя). Ясно, что соотношение между временем τ события А и его временной координатой будет отличным от соотношения (9). Может получиться: $\tau = t$ или $\tau > t$.

Таким образом, соотношение между τ и t для события А может быть каким угодно и, главное, ни одно из них не имеет объективного смысла. Если стандартные часы удаляются от наблюдателя, то он не может никаким способом узнать, какое время они показывают «сейчас» по его часам, так как понятие момента «сейчас» нельзя объективно отнести к удалённым от наблюдателя событиям (в частности, к показаниям удаляющихся от наблюдателя часов), потому что всеобщего времени не существует.

Таким образом, трактовать формулу (10) как якобы выражающую релятивистский эффект замедления хода движущихся часов, в сравнении с неподвижными часами, неправильно. Как разъяснено выше, объективно такое сравнение невозможно (ни экспериментально, ни согласно теории относительности).

Однако, формула (9) (или, то же, (10)) правильная, хотя и содержит элемент субъективности. Ею можно пользоваться в расчётах экспериментально наблюдаемых релятивистских эффектов, из выражения которых понятие координатной одновременности выпадает.

В статье 1905 г. Эйнштейн обратил внимание на действительно экспериментально

наблюдаемый эффект замедления хода движущихся часов в сравнении с неподвижными часами (если показания двух часов сравниваются дважды) [6, 19-20] – рис. 5. Такое сравнение объективно и однозначно, оно не зависит от способа координации событий. Как можно показать, время, отмеряемое часами, ассоциируемыми с мировой прямой 1, равно длине отрезка AlB , больше времени между теми же событиями А и В, показываемого часами (ассоциируемыми с мировой прямой 2) и равно длине отрезка AmB прямой 2. Этот результат можно получить, не применяя координатного метода, то есть не затрагивая вопроса о координации событий в мире Минковского (например, векторным способом).

Представленная выше методика изложения теории относительности как теории пространства-времени Минковского позволяет, во-первых, достаточно простыми математическими средствами и доказательно продемонстрировать основные положения существенно новых, в сравнении с классическими, релятивистских представлений о пространстве, времени и движении. Во-вторых, как свидетельствует апробация данной методики в ряде школ города Липецка, она вполне доступна учащимся профильных физико-математических классов. Наконец, в-третьих, такой методический подход исключает возможность ошибочных трактовок теории относительности, связанных со смешением классических и релятивистских понятий.

В заключение выражаю благодарность профессору А.Н. Малинину за обсуждение затронутых в статье методических вопросов и ценные замечания.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бонди Г. Относительность и здравый смысл / Г. Бонди. – М.: Мир, 1967. – 162 с.
2. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1986. – 113 с.
3. Касьянов В.А. Физика. 10 кл.: Учебник для общеобразовательных учебных заведений / В.А. Касьянов. – М.: Дрофа, 2002. – 416 с.
4. Синг Дж. Беседы о теории относительности / Дж. Синг. – М.: Мир, 1973. – 168 с.
5. Трофимова Т. И. Курс физики: Учебник для студентов вузов / Т.И. Трофимова. – М.: Высшая школа, 1985. – 432 с.
6. Эйнштейн А. Собрание научных трудов: в 4 томах / А. Эйнштейн. – М.: Наука, 1966. – Т. 1. – 700 с.

СИНЕРГЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ УСТНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА У СТУДЕНТОВ-МЕНЕДЖЕРОВ*

Аннотация. Статья посвящена вопросам синергетического подхода к образованию. Рассматриваются проблемы синергетических основ в управлении уроком английского языка. Анализируются возможности применения элементов синергетики при формировании профессионально-коммуникативных компетенций студентов-менеджеров на уроках английского языка. В заключении сделан вывод о необходимости применения синергетического подхода к образованию, что ведет к более эффективному обучению на уроках английского языка.

Ключевые слова: синергетический подход, профессионально-коммуникативные компетенции, урок английского языка, активные методы обучения.

V. Erofeyeva

Bauman Moscow State Technical University
SYNERGETIC AND METHODOLOGICAL
BASIS OF FORMING ORAL SPEECH LANGUAGE CLASSES WITH MANAGEMENT STUDENTS

Abstract. The article deals with the synergetic approach to the education. Some problems of synergetic basis of English lessons are considered. The opportunities of application of synergetic during developing professional and communicational skills of students-managers at English classes have been analysed. At the end of the article there is a conclusion about the necessity of synergetic approach towards education, that leads to the effective training at English classes.

Key words: synergetic approach, professional communicative competence, English class, active methods of education.

Синергетика является в настоящее время уникальным и наиболее верным подходом к проблеме образования, в частности, к формированию профессионально-коммуникативной компетентности студентов-менеджеров, так как синергетика рассматривает обучение

иностранному языку как открытую, нелинейную систему, связанную с другими дисциплинами, науками, со всей системой образования. Синергетика делает все гибким, открытым, многозначительным. Синергетическое действие – это действие исподволь, исходя из собственных форм образования.

Под синергетически-методологическими основами понимаются основные теоретико-методологические положения синергетического подхода к развитию устных профессионально-коммуникативных компетенций на уроках английского языка у студентов-менеджеров.

Основными принципами синергетического подхода являются:

- нелинейность системы,
- открытость системы,
- хаос и случайность в системе в качестве

активного начала.

Процедура обучения синергетически – это не преподавание готовых истин, а открытый диалог, прямая и обратная связь, появление одного темпомира (в результате разрешения проблемных ситуаций). Использование синергетики для целей обучения связано с развитием игрового сознания. Это – ситуация пробуждения собственных сил и способностей обучающегося, сотрудничество с другими людьми.

Систему формирования профессионально-коммуникативных компетенций студентов-менеджеров на уроках английского языка можно рассматривать как сложную, нелинейную, открытую, неравновесную, самоорганизующуюся систему, обменивающуюся с окружающей средой преимущественно информацией и генерирующую ее при этом обмене личностями.

А личность – это спонтанность, что означает потенциальность, открытость, непредсказуемость, способность попадать в резонанс с вселенной и ее системами. Согласованно коммуникационный акт может происходить при условии уже имеющегося резонанса. В основу нашего исследования мы берем иници-

* © Ерофеева В.А.

рующе-резонансную модель (т.е. синергетическую), в основе которой лежат разработки Пригожина и других исследователей [7,8].

Дело в том, что таким сложно-организованным системам, как система обучения, в частности формирование профессионально-коммуникативных компетенций, нельзя навязывать пути их развития. Необходимо способствовать их тенденциям развития, т.е. помогать самоуправляемому естественному развитию процесса обучения компетенциям. Синергетика демонстрирует, как хаос может выступать в качестве созидającego начала конструктивного механизма эволюции, как из хаоса собственными силами может развиваться новый порядок.[6] Через хаос осуществляется связь разных уровней организации. Синергетика свидетельствует о том, что для сложных систем существует несколько альтернативных путей развития. Неединственность эволюционного пути, отсутствие жесткой предопределенности укрепляет надежду на возможность выбора путей дальнейшего развития. Хотя путей эволюции (целей развития) много, но с выбором пути в точках ветвления (точках бифуркации), появляется некоторая предопределенность, преддетерминированность развертывания процессов. Настоящее состояние системы определяется не только ее прошлым, но и строится из будущего в соответствии с грядущим порядком.

Синергетика открывает новые принципы сложного эволюционного целого из частей, построения сложных развивающихся структур из простых. Объединение структур не сводится к их простому сложению. Имеет место перекрытие областей локализации структур. Целое – это не просто сумма частей, а качественно иное. Главное – не сила, а точка воздействия на сложную систему. Малые, но правильно организованные резонансные воздействия на сложные системы чрезвычайно эффективны. Поэтому в образовании, а именно в области формирования профессионально-коммуникативных иноязычных компетенций будущих менеджеров на уроках английского языка управленческая деятельность состоит в том, чтобы инициировать необходимые человеку тенденции их саморазвития и самоорганизации.

Под профессионально-коммуникативными иноязычными компетенциями – качества, которые позволяют наиболее полно реализовать себя в деятельности. Они включают не только профессиональные иноязычные умения и знания, но и ценностные качества

человека, связанные с его общей культурой, моралью, способностью к творчеству. Профессиональные компетенции касаются как устных, так и письменных навыков. Такое деление уместно в учебных целях. Это связано со спецификой обучения устной и письменной речи, каждая из которых имеет свои особенности.

Под устной профессиональной коммуникативной компетенцией подразумеваются умения, знания и готовность будущих специалистов-менеджеров делать презентацию на английском языке, вести переговоры, поддерживать беседу, вести телефонные разговоры на иностранном языке. Устные профессионально-иноязычные компетенции выражаются в умении устно излагать материал, в отличие от письменных компетенций, где важно умение письменно излагать материал.

Владение устными профессионально-иноязычными компетенциями особенно важно для будущих менеджеров, являющихся организаторами своего дела и обязанных применять свои иностранные знания для общения как на межфирменном, так и на внутрифирменном уровне. Без данных компетенций общение менеджера будет затруднено или невозможно.

Управление образовательным процессом с точки зрения синергетических подходов – это прежде всего определение потенциально возможных путей эволюции системы, выбор одного из них и инициирование предпочтительных для управляющего возможных путей ее саморазвития. Такое воздействие позволяет при минимальных усилиях добиться значительных результатов.

Синергетическое представление об управлении – это резонансное воздействие на систему или вывод ее на собственный и в то же время желательный аттрактор развития. Самоорганизация образовательных систем, в том числе формирования компетенций, проявляется на поверхности человеческих отношений в виде субъективных действий и поступков людей. Дело в том, что педагогической системе принципиально нельзя навязывать путь развития, иначе система или полностью разрушается, или игнорирует навязывания.

Управление уровнем английского языка синергетически означает учет принципов синергетики при управлении уроков, т.е. случайностей, возможного хаоса, нелинейности и открытости системы, а не только запланированности урока.

Синергетика становится способом не прос-

то открытия мира, но и создания реальности, способом увидеть мир по-другому и активно встроиться в этот мир. Она дает возможность рассмотреть старые проблемы в новом мире, переформулировать вопросы. Синергетика дает возможность экспериментировать и создавать модель будущего на фоне игры.

Главная помощь синергетики в образовании сводится к тому, как управлять не управляя, подталкивать решение проблемы, без особых усилий, находя ту важную точку в проблемах, куда необходимо «нажать» в ответственный момент. Синергетика помогает преодолеть хаос, делая его союзником в работе, где рождаются инновации. Синергетика не просто меняет понятийный строй мышления, но и перестраивает наше мироощущение. Синергетика открывает другие стороны мира: его нестабильность, нелинейность и открытость, допускает случайности в развитии. [1] Синергетика утверждает, что все сложное построено в мире чрезвычайно избирательно. Нелинейный мир, по своей природе таков, что в нем возрастает вероятность совершения маловероятных событий. Сложной структуре необходимо поддерживать свою целостность, периодически преодолевать тенденцию к распаду. Сложная структура существует в самостоятельном режиме, позволяющем замедлять процессы и устанавливать общий темп развития внутри сложной структуры. Развитие частей должно согласоваться с развитием целого. [5]

При традиционном подходе случайность тщательно изгоняется из научных теорий. Она считается второстепенным побочным, не имеющим принципиального значения фактором. Неравновесность и неустойчивость воспринимается с позиций классического разума, как досадные неприятности. В соответствии с традиционным мышлением, мир жестко связан причинно-следственными связями, причем причинные цели имеют линейный характер, а следствие – пропорционально причине. Развитие понимается как линейное, поступательное без альтернатив. При традиционном подходе развитие предсказуемо, настоящее определяется прошлым, а будущее – настоящим, что соответствует схеме; управляющее воздействие – желаемый результат. Такие установки идут в разрез с человеческой натурой. Многие усилия оказываются тщетными или даже приносят вред, если они противостоят собственным тенденциям саморазвития сложно организованных систем.

Переход к нетрадиционному мышлению с

развитием статистических теорий 19 в (вероятностному стилю мышления) завершило коренной поворот к новой картине мира. Стало ясно, что случайность и неопределенность коренятся в самой природе вещей. Ключевыми идеями синергетики являются самоорганизация, открытая система, нелинейность. Эти идеи появились и были развиты такими учеными, как; И.Пригожин, Б.Хакер, Э.Морен, Е.Н.Князевой, С.П. Капицей и др. Нелинейность означает многовариантность, альтернативность, выбор из данных альтернатив, необратимость эволюции. Благодаря нелинейности может получить развитие малое, т.е. при определенных условиях нелинейность может усиливать флуктуации – делать малое отличие большим по последствиям. Нелинейность означает возможность неопределенных изменений направлений течения процессов. Развитие совершается через случайность выбора пути в момент бифуркации, а сама случайность обычно не повторяется вновь. Что сначала растекалось и часто может со временем разгореться и локализоваться у центра, т.е. из искры может разгореться пламя. Такие бифуркации (раздвоения, диверсификации) по времени могут определяться не изменением параметров, а ходом процессов самоструктуризации данной среды. А если среда становится другой, то это приводит к качественному изменению картины, процессов ее эволюции.

Это выше сказанное можно отнести и к урокам английского языка. Зная все факторы, которые влияют на развитие формирования профессионально-коммуникативных компетенций, а также внутренние тенденции саморазвития их на уроках, мы можем сделать урок английского языка более эффективным, создать из хаотических (фрагментарных) знаний студентов, полученных ранее, систему знаний. Причем необходимо использовать тенденции самоорганизации, учитывая, что урок английского языка – это открытая система; на него влияют внешние факторы, а также преподаватель и студент. Важно в каком состоянии приходят на урок студенты, на сколько они подготовлены к уроку: хорошо ли выучили материал, не уставшие ли после других занятий, их возраст, способности к языку, базу знаний, полученных ранее, подготовленность преподавателя к уроку, а также случайности- возможно, часть студентов пришла без учебников, или с невыученными уроками, или устали за предыдущие уроки, плохо себя чувствуют, или, наоборот, очень

оживлены. Через этот хаос преподаватель должен выстроить четкий и эффективный урок, используя все положительные тенденции самоорганизации, которые имеются налицо, применяя определенные методы в данных определенных условиях, умея перестроиться в зависимости от конкретных условий, чтобы урок прошел с пользой и интересом.

В основе сверх быстрого развития нелинейных систем лежит положительная обратная связь. Она приводит к разрушению, к раскачке, к уходу системы от равновесия к неустойчивости. Без неустойчивости нет развития. Нелинейная положительная обратная связь – важнейший элемент развития процессов. Обратная связь на уроке также очень важна. Она проявляется на уроке во время дискуссий, ролевых игр, мозговых атак, кейс-стади. Нелинейная обратная связь также характеризуется быстрой усвоенностью материала, интенсификацией формирования профессионально-коммуникативных компетенций, что служит источником быстрого процесса развития. Неустойчивость или нестабильность урока не всегда есть зло, она может выступать условием стабильного и динамичного развития. Только в состоянии далеких от равновесия может появиться развитие. Устойчивость и равновесность – это тупики эволюции. Неустойчивость означает развитие, которое происходит через неустойчивость, через бифуркации, через случайность.

Синергетика в педагогике является механизмом оптимального управления педагогическим процессом. Синергетика позволяет увидеть эволюцию развития образовательных процессов и рассматривает их узловые идеи с позиции теории сложноорганизованных систем. Педагогическая система формирования профессионально-коммуникативных компетенций студентов-менеджеров на уроках английского языка представляет собой целостную систему, включающую в себя структурные элементы – студенты, педагоги, коллектив, выступающая как подсистема целостного педагогического процесса. Педагогический процесс отличается постоянным взаимодействием преподавателя со студентами, характеризующихся деятельностью обеих сторон.

С точки зрения синергетики педагогическая система формирования компетенций в силу сложности имеет характерные признаки:

- является социальной, состоит из взаимодействующих объектов,

- функционирует только при обмене деятельностью,
- обладает определенными ресурсами, которые обеспечивают ее функционирование,
- внутренняя структура отражает иерархию уровней и связи системы со средой,
- система способна к развитию за счет внутренних противоречий,
- система управляема через управляющий центр посредством информации,
- педагогический процесс как система внутренне связанных элементов зависит от их состояния и напряженности, возникающих между ними.

Характерные черты данной педагогической системы – неоднозначность и неопределенность динамики протекания в ней педагогических процессов. При изменении влияния одного-двух факторов на педагогический процесс могут быть получены совершенно другие результаты, отличающиеся от ожидаемых. Таким образом, на протекание и формирование профессионально-коммуникативных компетенций студентов-менеджеров на уроках английского языка влияет большое количество разнообразных причин и факторов, обусловленных внутренними противоречиями, хаотическим поведением самой педагогической системы, взаимопересекающимся воздействием подсистем и внешними непредсказуемыми воздействиями окружающей среды. Причины настолько многообразны и часто завуалированы сопутствующими факторами, что очень трудно разобраться в сложном переплетении влияний и связей. Синергетический подход к управлению и анализу педагогического процесса продиктован вызовом будущего состояния общества и образования, ибо благополучие страны и конкурентоспособность специалистов будут зависеть во многом от педагогических усилий, предпринятых сегодня.

Применение синергетических приемов в обучении компетенциям на уроках английского языка позволяет обучать исподволь, без особых усилий, делает обучение интересным, занимательным, интенсивным, без особых конфликтов между преподавателем и студентами, путем усиления естественных тенденций процесса познания, с применением современных методов: ролевых игр, мозговых атак, кейс-стади, блочно-модульной системы подачи материала, тестового контроля.

Традиционный подход к системе образования много теряет по сравнению с синергетическим подходом к образованию, так как

последний больше приближает обучение к естественным условиям и к естеству человека, учитывает специфику сложной организации человека, не желающего иметь особого насилие и диктата со стороны преподавателя. Новый методологический подход в модернизации образования, возникший в результате усложнения окружающего духовного, социального и природного мира, – синергетика предполагает переход к нелинейному мышлению, допускающему множественность путей развития. Этот стиль мышления способствует развитию личности, что является главной целью развития и формирования профессионально-коммуникативных компетенций.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Е.Н.Князева, С.П. Курдюмов. Основания синергетики. Синергетическое мировидение. – М., 2005.
2. В.А.Ерофеева. Синергетический подход к образованию. Деловая переписка на английском языке.

Монография. – М., 2009.

3. Стуканов А.П. Синергетическое управление непрерывным повышением квалификации педагогических кадров. Монография. – М.-Ростов-н /Д., 2002.
4. Хиценко В.Е. Самоорганизация. Элементы теории и социальные приложения. – М., 2005.
5. Капица С.П., Курдюмов С.П., Малинецкий Г.Г. Синергетика и прогнозы будущего. – М.: Наука, 1977.
6. Малинецкий Г.Г. Хаос, структуры, вычислительный эксперимент. – М.: Наука, 1977.
7. Пригожин И. От существующего к возникающему. Время и сложность в физических науках. – М., 1985.
8. Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой. – М.: Гнозис, 1977.
9. Искандерова О.Ю. Проблемы теории и практики формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности специалиста. – Уфа, 2000.
10. Крупченко А.К. Введение в профессиональную лингводидактику. – М., 2005.

УДК 37.016:81

Матюшенко В.В.

Российский университет дружбы народов (г. Москва)

МЕТОД CASE STUDY В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ВУЗОВ*

Аннотация. Статья посвящена проблемам использования метода case study при обучении иностранному языку делового и профессионального общения. Основу метода составляет актуальная, реальная проблемная ситуация из мира бизнеса, требующая решения путем обсуждения. В статье анализируются требования, предъявляемые к проблемным ситуациям, анализируются преимущества и трудности применения метода case study. Данный метод целесообразно применять для формирования коммуникативной, лингвистической, предметной, методической и социолингвистической компетенций будущих специалистов.

Ключевые слова: метод case study, язык делового и профессионального общения, коммуникативная компетенция, профессионально-ориентированное обучение, коммуникативная цель.

V. Matyushenko

Peoples' Friendship University of Russia
(Moscow)

* © Матюшенко В.В.

CASE STUDY METHOD OF TEACHING STUDENTS IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY

Abstract. The article is devoted to the problem of using case study method in teaching a foreign language for business and professional communication. The basis of the method is a real topical business problem, which needs discussion. The article analyses requirements for problem situations, examines advantages and disadvantages of the case study method as well as difficulties of its use. The article provides a detailed description of competencies formed as a result of applying the case study method.

Key words: case study method, language of business and professional dialogue, communicative competence, professional and focused training, communicative purpose.

В современном профессиональном обучении студентов экономических и юридических факультетов широко применяется метод case study, или метод конкретных ситуаций (от английского *case* – *случай, ситу-*

ация), – метод активного проблемно-ситуационного анализа, основанный на обучении путём решения конкретных задач – ситуаций (*кейсов*). Впервые он был применён в учебном процессе в школе права Гарвардского университета в 1870 г.; внедрение этого метода в Гарвардской школе бизнеса началось в 1920 г. [6, 21].

В настоящее время метод case study активно применяется в преподавании иностранного языка. Использование данного метода наиболее эффективно при обучении студентов неязыковых вузов языку делового общения и языку специальности.

Целью метода case study является анализ предложенной преподавателем конкретной ситуации и дополнительных информационных материалов (с использованием потенциала группы студентов), выработка оптимального решения и представление его аудитории. Одного верного решения не существует, поэтому по окончании презентаций может быть выбран лучший вариант решения. Для обучения студентов большую ценность представляет сам процесс анализа ситуации и поиска решения. Этот метод, как отмечает немецкий методист К. Нодари, позволяет обучаемым анализировать различные реальные ситуации, делая акцент, в первую очередь, на применении практических умений и навыков, и, таким образом, он не является простым воспроизводством полученных ранее теоретических знаний [7, 176].

Работа над проблемной ситуацией происходит в группах студентов, и её можно условно разделить на следующие фазы:

- анализ представленного материала, формулировка проблемы;
- поиск и сбор дополнительной информации (в случае необходимости);
- обсуждение различных вариантов решения проблемы;
- выбор лучшего варианта решения на основе сравнения всех предложенных вариантов;
- презентация и защита решения.

Рассмотрим подробнее данные фазы.

Анализ материала может производиться с учётом конкретного вопроса или охватывать все аспекты ситуации, что зависит от формулировки задания. Если кейс объёмный, то знакомство с ним происходит заранее в виде самостоятельной работы студентов. При первом прочтении информации у студента должно сложиться общее впечатление о предмете кейса; важно понять, знания из каких эконо-

мических дисциплин помогут решить ситуацию (просмотровое чтение). При повторном прочтении предлагается, используя навыки селективного чтения, отобрать ту информацию, которая необходима для решения кейса, выписать основные понятия, имена, цифры. Позднее обучаемые должны сосредоточить своё внимание на подробной обработке лишь необходимой информации (чтение с полным охватом содержания), так как в кейсах специально часто дана избыточная информация.

Поиск дополнительной информации используется редко, так как это требует дополнительного времени. Если одной из целей кейса является обучение работе с различными источниками информации, то эта фаза необходима.

Обсуждение различных вариантов решения проблемы происходит в группах (3-5 человек). Если уровень языковой подготовки студентов достаточно высок, то обсуждение происходит на иностранном языке, в противном случае с целью экономии времени обсуждение может происходить на родном языке. Преподаватель контролирует этот процесс.

Обучение вести дискуссию, высказывать свою точку зрения, аргументировать, доказывать, возражать может происходить на занятиях на основе небольших кейсов.

Презентация решения может быть представлена как в устной, так и в письменной форме. После устной презентации преподаватель организует обсуждение выступления, направляя его в нужное русло с помощью вопросов.

Проблемная ситуация, в зависимости от цели и задач обучения, может быть сформулирована как кратко, так и представлять собой текст, объём которого может варьироваться от 0,5 до 3 страниц. Главным является то, что ситуация должна быть актуальной, взятой из жизни реально существующей компании. «Кейсов может быть много, но при любых их разновидностях работа с ними должна научить студентов анализировать конкретную информацию, проследить причинно-следственные связи, выделять ключевые проблемы и (или) тенденции в бизнес-процессах» [2, 4].

Все ситуации (cases) имеют определённую структуру:

- 1) описание ситуации (case);
 - 2) задания и вопросы для обсуждения;
 - 3) приложения с дополнительной фактической информацией в виде документов, фотоматериалов, графиков, таблиц, схем и т. п.
- Одним из первых, кто обратил внимание

на потенциал метода case study в данной сфере, явился Дэвид Коттон, автор серии учебников «Market Leader».

Однако следует отметить, что, кроме учебника Дэвида Коттона (английский язык), на рынке учебной литературы фактически отсутствуют работы по данной проблеме. Причиной этого является сложный, трудоёмкий процесс подготовки конкретной ситуации (case). Преподаватель иностранного языка должен решить две проблемы: подбора ситуации из мира бизнеса и методической обработки данной ситуации, т.е. адаптации её к потребностям преподавания иностранного языка.

Отвечая на вопрос, где брать конкретные ситуации (случаи), Александр Михайлович Зобов отвечает, что «самый лучший путь получения конкретных ситуаций — родить их самому» [2, 2]. Даже для специалистов, преподающих экономические дисциплины, это является непростой задачей. Для преподавателей иностранного языка более приемлемым будет использовать уже готовые ситуации из учебников по маркетингу, менеджменту (и т. д.) и дидактизировать их. Банка российских «кейсов» фактически не существует, поэтому чаще всего используются западные ситуации. С точки зрения преподавателей экономических дисциплин, это является недостатком, так как «такие учебные ситуации служат “интерпретацией” западных концепций, которые, в свою очередь, являются “слепок” деловой жизни стран с развитой рыночной экономикой. Россию трудно отнести к таким странам» [6, 22]. Для преподавания иностранного языка использование «западных кейсов» даёт возможность познакомить студентов с реалиями зарубежного мира бизнеса, нормами деловой западной культуры.

Применение метода case study предъявляет высокие требования к уровню подготовки студентов. С одной стороны, они должны обладать определёнными знаниями по специальным предметам, чтобы решить case, а с другой стороны, владеть иностранным языком на уровне B2-C1.

Несмотря на все сложности, метод case study имеет ряд преимуществ, сделавших его столь популярным в преподавании иностранного языка делового и профессионального общения.

Использование метода конкретных ситуаций позволяет:

- учитывать профессиональные и личные интересы и потребности студентов, их

индивидуально-психологические особенности;

- осуществлять контроль знаний;
- применять все формы аудиторной работы студентов: индивидуальную, парную, групповую, фронтальную;
- развивать все виды речевой деятельности: чтение (обзорное, селективное, детальное), говорение (монологическая, диалогическая речь), письмо (составление плана, написание эссе и т. д.), аудирование и перевод;
- осуществлять межпредметные связи;
- стимулировать творческую активность студентов;
- формировать различные компетенции, необходимые студентам в будущей профессиональной жизни.

Сегодня всё более актуальным становится вопрос о том, что подготовка специалистов в любой области должна осуществляться на новой концептуальной основе в рамках компетентностного подхода.

С точки зрения компетентностного подхода, метод конкретных ситуаций формирует и развивает целый ряд «ключевых компетенций» [1, 34].

Современная трактовка понятия «коммуникативная компетенция» предполагает её сложную структуру, включающую в себя языковую, предметную, социокультурную, стратегическую, методическую компетенции.

Лингвистическая (языковая) компетенция определяется как «потенциал лингвистических (языковедческих) знаний человека, используемых для общения» [4, 15].

Как отмечалось выше, применение метода case study предполагает наличие у студентов определённых базовых знаний по языку. При формировании лингвистической компетенции посредством метода case study большое внимание уделяется работе над лексикой и грамматическими структурами языка делового и профессионального общения. Основной акцент следует сделать на прагматическом аспекте текстов по специальности. Одной из задач профессионально ориентированного обучения является формирование у студентов умения создавать логически связанные, соответствующие определённой ситуации общения письменные и устные тексты. Метод case study позволяет успешно решать эту задачу. В свете развития коммуникативной компетенции студентов большее внимание следует уделять структуре, логике построения текс-

тов по специальности и речевому поведению коммуникантов. Это будет способствовать пониманию данных текстов, ведь именно тексты по специальности характеризуются значительной ориентированностью на определённую коммуникативную цель. Преподаватель помогает студенту выявить коммуникативную цель текста, коммуникативные стратегии, тактики и речевые действия, используемые для её достижения, а также лексические и грамматические средства, служащие для их реализации.

В связи с вышесказанным, возникает вопрос, какие именно речевые действия следует отрабатывать на занятиях по иностранному языку делового и профессионального общения для того, чтобы развить коммуникативную и профессиональную компетенцию студентов. Мы предлагаем ограничить количество таких действий основными, наиболее часто встречающимися в текстах по специальности:

- излагать фактический материал, излагать свою точку зрения;
- давать определение;
- объяснять, истолковывать;
- аргументировать, доказывать;
- обобщать;
- классифицировать;
- делать выводы.

Этот перечень может дополняться с учётом особенностей конкретного текста. Для презентации результатов и участия в дискуссии необходимо обучить студентов:

- утверждать;
- делать предположения, выдвигать гипотезы;
- высказывать сомнения;
- оспаривать точку зрения оппонента, возражать;
- обосновывать своё мнение;
- выражать согласие с точкой зрения оппонента;
- рекомендовать;
- высказывать опасения, предостерегать от негативных последствий.

Преподаватель должен обращать особое внимание на языковые структуры, используемые в речевых действиях, отмечая их специфику для языка делового общения. Например, после чтения текста и его понимания могут следовать репродуктивные упражнения, направленные на передачу основного содержания прочитанного, при этом выбор обучаемым того или иного речевого действия должен происходить осознанно. Под понима-

нием прочитанного мы подразумеваем то, что студент понял основное содержание и логические связи текста. Поэтому имеет смысл до работы над отдельными коммуникативными интенциями, речевыми действиями и языковыми структурами подробнее остановиться на структурном анализе текста [8, 7].

Приведём пример. Текст «Финансовый кризис 2007 – 2009 гг.» (В статье представлен перевод заданий с немецкого на русский язык).

Упражнение №1. Схематически представьте структуру текста (например: тезис – аргументы – примеры и т.д.). При этом стоит обратить внимание студентов на различия в построении русских и немецких специальных текстов.

Упражнение №2. Задание к тексту дано в форме вопросов:

1) *Дайте определение понятию «финансовый кризис» (дать определение).*

2) *Изложите кратко историю возникновения и развития финансового кризиса. Какие факты повлияли на его развитие? (Изложить фактический материал).*

3) *Какие последствия имел кризис для банковской системы США? (Сделать выводы).*

4) *Как Вы считаете, имел ли финансовый кризис негативные последствия для мировой экономики? (Высказать свою точку зрения, аргументировать).*

5) *Как Вы думаете, являются ли эффективными меры, принятые правительством Германии для преодоления последствий кризиса? (Высказать предположение, сомнение, уверенность).*

Методическая компетенция относится к одним из важнейших компетенций в современном профессиональном мире. В условиях вуза она предполагает формирование у студентов умения и опыта самостоятельного овладения языком, овладения педагогическими технологиями самообразования, что включает в себя: осознание своих личных и профессиональных коммуникативных потребностей; овладение технологиями «в сфере интеллектуальной переработки информации» [3, 139]. Применение метода case study позволяет формировать и развивать у студентов умение работать с различными видами справочной литературы, словарями, умение представить в схематическом виде полученную информацию. Большое внимание уделяется овладению логическими операциями анализа и синтеза информации из различ-

ных источников. Презентация полученных результатов и последующее их обсуждение формируют у обучаемых способность оценивать свои и чужие действия.

Предметная компетенция – это «предметно-содержательная сторона общения» [4, 6]. Предметная компетенция предполагает овладение студентами определённым объёмом профессиональных знаний, определение базисных понятий и категорий, необходимых для избежания языковых проблем из-за отсутствия достаточных знаний по предмету. Решение case на занятиях немецкого языка предполагает всестороннее изучение предмета проблемной ситуации в рамках основных курсов и дисциплин. Таким образом, на занятиях происходит процесс профессионального общения на иностранном языке, во время которого студенты делятся с преподавателем и друг с другом своими знаниями.

Большое значение приобретает развитие *социальной и социокультурной* компетенций. Как показывает практика, у студентов недостаточно развиты умения и навыки делового общения на родном языке. Метод case study формирует и развивает умение работать в команде, ответственность за результат, обучает техникам вести переговоры, аргументировать свою позицию, осуществлять презентацию.

Таким образом, стоящая перед преподавателем иностранного языка задача – соединить в рамках профессионально ориентированного урока иностранного языка преподавание иностранного языка специальности и определённых аспектов экономических дисциплин – может быть успешно решена с помощью использования метода case study. Продуман-

ная комбинация языковой и профессиональной составляющих способствует развитию мотивации у студентов. Метод case study позволяет не только расширить знания, но и сформировать навыки, необходимые в будущей профессиональной деятельности молодых специалистов.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Зимняя И.А. Ключевые компетенции - новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня, 2003. - №5. - С. 34-42.
2. Зобов А.М. Метод изучения ситуаций (case study) в образовании: его история и применение. – Элитариум, 2006. <http://www.elitarium.ru>
3. Ивбуле В.П. Методика обучения профессиональному общению на русском языке в социокультурных условиях Латвии (юридический профиль): Дис. ... канд. пед. наук. – М., 2003. – 191 с.
4. Методика преподавания русского языка как иностранного для зарубежных филологов-русистов: (Включенное обучение) / под ред. А.Н. Щукина. – М.: Рус. яз., 1990. – 233 с.
5. Михалкина И.В. Коммуникативное и языковое содержание обучения профессиональному общению специалистов в области внешнеэкономических связей: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1994. – 260 с.
6. Практическое руководство для тьютора системы Открытого образования на основе дистанционных технологий. / Под ред. А.М. Долгорукова. – Москва, Центр интенсивных технологий образования, 2002. – С. 21-44.
7. Nodari Claudio. Perspektiven einer neuen Lernkultur. Pädagogische Lehrziele im Fremdsprachenunterricht als Problem der Lehrwerkgestaltung. Verlag Sauerländer- Aarau, Frankfurt am Main, Salzburg, 1995.
8. Mandl Heinz, Fischer Friedrich. Mapping-Techniken und Begriffsnetze in Lern- und Kooperationsprozessen // H. Mandl, F. Fischer: Wissen sichtbar machen. Wissensmanagement mit Mapping-Techniken. Göttingen u.a., 2000, p. 3-12.

УДК 800 : 378. 147. 004. 12

Лысенко Н.Е.

Орловский государственный
аграрный университет

К ВОПРОСУ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ АГРАРНОГО ВУЗА*

Аннотация. В данной статье рассматриваются отечественные и европейские требования к формированию образовательных программ вуза по языковым дисциплинам,

призванные повысить качество языковой подготовки студентов-нефилологов; инновационные подходы к их выполнению; анализируются понятия «компетентностный подход», «языковая личность», исследуются

* © Лысенко Н.Е.

коррелятивные отношения между ними.

Ключевые слова: компетентностный подход, инновационные технологии, коммуникативная компетенция, языковая личность.

N. Lysenko

Orel State Agrarian University

TO THE QUESTION OF LANGUAGE PROFICIENCY ENHANCEMENT IN NON - LINGUISTIC INSTITUTIONS

Abstract. The article is concerned with the Russian and European requirements to the formation of educational programs on language teaching in non-linguistic educational institutions, innovative methodological approaches, concepts of "competence approach", "innovative technology", "language personality"

Key words: competence approach, communicative competence, innovative technology, language personality.

Актуальным вопросом современной высшей школы является повышение качества языкового образования выпускников с целью успешной интеграции в мировое сообщество. Для решения этой задачи разрабатываются новые методические и организационные подходы к процессу обучения в высшем учебном заведении, внедряются инновационные технологии. Меняется целевая составляющая метода обучения языковым дисциплинам, которая ориентирует обучаемых не только на приобретение знаний (умений и навыков), но и на развитие самостоятельности, интеллектуального творчества, потребности в личностном росте. В высших учебных заведениях разрабатывается и внедряется система менеджмента качества, которая позволяет студентам получить гарантированный учебный результат [5, 28].

Однако на практике преподавателям требуется немало времени, чтобы выработать наиболее эффективную технологию обучения языкам с учетом всех современных требований. Более того, в неязыковых вузах существуют вполне закономерные сложности, которые возникают при обучении гуманитарным дисциплинам: недостаточное количество часов, отводимых на практические занятия, большая наполняемость групп, низкая мотивация у студентов к изучению языковых дисциплин и, как следствие, «шаблонность» учебных занятий. С учетом государственных требований к процессу языкового образования и проблем, существующих на практике, следует обозначить основные направления

работы преподавателей русского и иностранного языков для повышения качества языкового образования.

1. Компетентностный подход к языковому образованию согласно ФГОС.

2. Развитие языковой личности студента-нефилолога по дисциплинам «Иностранный язык», «Русский язык».

3. Формирование многоязычной компетенции студента-нефилолога и реализация формулы Совета Европы 1+>2, т.е. владение родным языком плюс более чем двумя иностранными языками [7, 1].

4. Создание учебных материалов по русскому и иностранному языкам с использованием инновационных технологий обучения.

Остановимся подробнее на каждом из пунктов.

«Компетентностный подход» [4, 12] к преподаванию языковых дисциплин означает, что целевой установкой языкового образования является формирование у студентов готовности к успешному выполнению обусловленных учебной программой областей продуктивной деятельности (компетенций). Данный подход шире привычного методистам понятия «коммуникативная компетенция», которая лишь включается в общую компетентность учащихся в виде «предметной компетенции». В связи с этим в пересмотре нуждается учебная программа, призванная ориентировать участников учебного процесса не только на привычные знания, но и на развитие самостоятельности, способности к сотрудничеству, настойчивости в достижении целей.

Современные требования к уровню подготовки выпускника формируются на основе **универсальных и профессиональных компетенций**, установленных ФГОС, конкретизированных и дополненных вузом при участии общественно-профессиональных организаций работодателей в соответствии с квалификацией выпускника.

Универсальные компетенции включают:

- общенаучные компетенции: базовые знания в области гуманитарных и социальных наук – русского языка, иностранного языка, культурологии, психологии;

- инструментальные компетенции: письменная и устная коммуникация на родном и иностранном языках, необходимое знание второго языка, навыки работы с информацией из отечественных и зарубежных источников, умение использовать интернет-ресурсы, способность к самообразованию;

- социально-личностные и общекультурные компетенции: способность к интеллектуальному, культурному, нравственному, профессиональному саморазвитию; способность к межпредметному переносу знаний и умений, переосмыслению накопленного лингвистического опыта; способность к социальной адаптации, в т.ч. и в иноязычном социуме; настойчивость в достижении цели; способность руководствоваться этическими и правовыми нормами; толерантность; умение работать самостоятельно и в коллективе; навыки культуры социальных отношений; владение социально значимыми представлениями о здоровом образе жизни; приобщение к общечеловеческим ценностям.

В профессиональную компетенцию входят умение вести деловую беседу, переписку по специальности на иностранном языке, чтение и перевод текстов по специальности.

В методике преподавания русского и иностранного языков наиболее употребителен термин **«коммуникативная компетенция»** как умение организовать речевое общение с учетом социальных норм поведения и коммуникативной целесообразности высказывания [2, 17]. В общем понимании коммуникативная компетенция представляет собой набор знаний, представлений человека о языке и способности к речевым действиям, умениям в речевой сфере.

С нашей точки зрения, понятия «универсальная компетенция» и «коммуникативная компетенция» синонимичны, так как включают общие характеристики лингвистических знаний, умений, навыков, способностей студента и имеют многокомпонентный состав.

Термин «компетенция» (от лат. *competere* – быть способным к чему-либо) упоминается в работах Н. Хомского в связи с исследованием проблем порождающей грамматики [8, 37]. Первоначально он обозначал способность, необходимую для выполнения языковой деятельности в родном языке. С точки зрения Н.И. Гез, в методической литературе термин «коммуникативная компетенция» претерпел переосмысление и в настоящее время включает в себя:

- вербально-когнитивную компетенцию;
- лингвистическую компетенцию;
- вербально-коммуникативную компетенцию;
- метакоммуникативную компетенцию.

Под «вербально-когнитивной» (познавательной) компетенцией понимается спо-

собность обрабатывать, группировать, запоминать и при необходимости вспоминать сведения, знания, фактические данные, прибегая к языковым обозначениям.

«Лингвистическая компетенция» означает способность понимать/продуцировать неограниченное число правильных в языковом отношении предложений с помощью усвоенных языковых знаний и правил их соединения. Термином «вербально-коммуникативная компетенция» обозначается способность учитывать при речевом общении контекстуальную уместность и употребительность языковых единиц для реализации когнитивной и коммуникативной функций.

Под «метакомпетенцией» понимается владение понятийным аппаратом (язык о языке), необходимым для анализа и оценки средств речевого общения. Человек, владеющий несколькими языками, обладает металингвистическим сознанием. Метакомпетенция предполагает совершенный уровень владения языком.

Естественно, что составляющие коммуникативной компетенции в родном и иностранном языках сформированы у студента в разной степени, поэтому закономерен вопрос об **оценке уровня сформированности коммуникативной компетенции**. На современном этапе в методике наблюдаются расхождения в их выделении и описании.

Под максимальным (самым совершенным) уровнем Н.И. Гез понимает такое владение иностранным языком, которое по своим лингвистическим, экстралингвистическим и социолингвистическим параметрам приближается к владению языком его носителями. Например:

- иметь представление об окружающей нас реальной действительности и информировать о ней других;
- устанавливать контакт и контролировать правильность своих действий;
- воспринимать речь, обладая соответствующей речевой памятью и прогностическими умениями на всех уровнях языка;
- выполнять различные социальные роли;
- объясняться по поводу разных форм общения (метакоммуникация).

Результаты исследований языковой подготовки студентов первого и второго курсов ОрелГАУ показывают, что различия в уровнях владения иноязычной и родной речью весьма существенны. Эти различия сказываются не только в меньшей опоре на аналогию и интуицию, значительном разрыве между

продуктивным и рецептивным словарем, но и в нарушении социальных норм общения, в частности, в употреблении форм обращения, отсутствии эмоциональности и экспрессивности.

Решение проблемы видится в комплексном использовании компетентностного, системно-структурного, коммуникативного, когнитивного, культурологического, сознательно-сопоставительного подходов при обучении языку. Когнитивный подход наиболее интересен для научной общественности тем, что он отражает многомерный процесс овладения языком. Преподаватель должен обеспечить прохождение студентом естественных стадий познавательного процесса. Процесс познания действительности включает анализ или припоминание предшествующих знаний в данной проблемной области, наблюдение нового, выявление противоречия, постановку задачи, выдвижение гипотезы, концептуализацию и использование нового знания. Когнитивный подход в методике обучения языкам предполагает не навязывать лингвистическое знание, а помочь ему родиться и развивать его. В качестве ведущего методисты выделяют коммуникативно-когнитивный подход, при котором лингвистическое знание понимается как продукт, возникающий у обучаемого в процессе языкового общения внутри некой общности индивидов, где организующим центром обучения является преподаватель. В результате работы преподавателя, активизирующего умственную деятельность студентов, обучение становится более динамичным. Приемы обучения, реализуемые в русле когнитивного подхода, обладают огромным воспитательным потенциалом. Они развивают независимость мышления и действия, желание управлять своим обучением и оценивать его, помимо умственного развития, они способствуют духовному, аффективному и социальному развитию личности. Среди множества приемов организации познавательных процессов Р.П. Мильруд [4, 13] выделяет три основные группы:

- приемы обучения вне коммуникативной реальности (работа с лексическим и грамматическим материалом);

- приемы обучения в учебной коммуникативной реальности (коммуникативные игры, интерактивные задания типа *information gap*, задания имитационного характера типа «ролевая игра», «обсуждение проблемы», коммуникативно-направленные задания для обучения всем видам речевой деятельности);

- приемы обучения в естественной коммуникативной реальности (студенческие проекты с использованием средств массовой информации и Интернета, общение с зарубежными сверстниками по электронной почте, проведение интервью и «социологических опросов»).

Тенденция к многоязычию диктует необходимость в создании особых методик обучения, позволяющих максимально использовать лингвистический и коммуникативный опыт обучаемых, сформированных при изучении как родного, так и первого, второго иностранного языков. С точки зрения Н.В. Барышникова [1], необходимо разрабатывать «мультилингводидактику», или «дидактику многоязычия». В русистике наибольшее распространение получила **теория языковой личности**, языковой способности (Ю.Н. Караулов, Г.И. Богин, Е.Н. Пузанкова и др.) [3; 6]. Концепт языковой личности понимается как «выраженный в языке с помощью языковых средств и насыщенный дополнительным понятием личности» [3, 10]. Он включает языковую, когнитивную, культурную характеристику личности. Наш выбор обусловлен рядом преимуществ данной лингводидактической модели по сравнению с остальными, а именно:

- её комплексным характером, т.е. объединением в единую систему данных лингвистики, психологии, педагогики, культурологии;
- возможностью применения модели как на занятиях по русскому языку, так и на занятиях по иностранному языку;
- методической простотой модели и возможностью управлять языковым, когнитивным, культурным развитием студентов от низшего уровня к высшему.

С нашей точки зрения, в неязыковом вузе при обучении иностранному языку акцент следует делать на активизацию межпредметных связей и учебных умений студентов. Поэтому методика развития языковой личности разработана на материале двух языков – русского и английского. Для повышения эффективности и интенсификации процесса языкового обучения в ней учтены последние научные достижения самостоятельных направлений в лингвистике, психологии, педагогике, страноведении – когнитивной психологии, риторики, лингвокультурологии, межкультурной педагогики. В отличие от существующих методик (когнитивных, коммуникативных), данная методика имеет комплексный характер и направлена на всесто-

роннее (языковое, когнитивное, культурное) развитие личности.

Исследование процессов усвоения русско-го и иностранного языков связано с понятиями **базовая и вторичная языковая личность**. Базовая языковая личность формируется при изучении русского языка. Она является каркасом для развития вторичной языковой личности, т.к. от глубины языковых знаний, речевых и учебных умений студента, полученных при изучении русского языка, зависит успешность обучения иностранному языку. Её формирование – сознательный процесс, т.к. он происходит преимущественно в учебной обстановке.

С нашей точки зрения, отличительными признаками вторичной языковой личности являются:

- высокий автоматизм речевых операций, что проявляется в беглости, языковой правильности речи;
 - умение использовать русский язык в качестве компенсаторного механизма (применение теоретических знаний по русскому языку при изучении иностранного языка, перенос речевых умений);
 - осознанное использование когнитивных операций анализа, сравнения, синтеза, компрессии при переводе;
 - сформированность навыка переключения (знаковые связи между словами иностранного языка и их эквивалентами в русском языке, отсутствие межъязыковой интерференции);
 - культурологические умения (умение самостоятельно познать культурные традиции народа, сравнить с культурными традициями родной страны для регуляции своего речевого поведения в процессе межкультурного общения).
- В соответствии с разработкой качественных показателей лингвистического развития студентов мы разработали задания:
- на развитие учебных умений;
 - на осмысление языковой теории;
 - по развитию когнитивных операций;
 - по развитию логического, образного, творческого мышления;
 - по формированию языковой догадки;
 - по совершенствованию эмоциональной стороны речи;
 - по формированию коммуникативных умений (умений делового и межкультурного общения);
 - по развитию культурологического компонента.

Такое деление можно считать условным, т.к. выполнение языковых заданий на русском и английском языках одновременно способствует развитию когнитивных операций анализа, сравнения и т.д. Анализ результатов срезовых работ экспериментальной и контрольной групп выявил тенденцию перехода от среднего уровня развития языковой личности к высокому. Разница в среднем показателе знаний и умений студентов экспериментальной и контрольной групп после проведения обучающего эксперимента составила 15-20%.

Появление теории компетентностного подхода и языковой личности обусловили новые требования к разработке УМК. Учебник иностранного языка, в соответствии с современной педагогической концепцией, представляет собой основной комплекс материалов для достижения программных образовательных целей по учебной дисциплине, успешного решения учебно-воспитательных задач через активизацию учения средствами выбранного метода обучения, формирования предметной компетентности у студентов, интерактивной организации учебного процесса, развития адекватной самооценки студентов, их интеллектуального и личностного роста. С точки зрения Р.П. Мильруд, создание качественного учебника в современных условиях, его функционирование и жизнеспособность зависят от ряда факторов, а именно:

- состояние развития метода обучения;
- технология разработки учебных материалов;
- грамотная организация всего проекта, включая этап внедрения продукта.

Содержание учебников становится все более основанным на заданиях (task-based), а не на текстах. В содержание учебников все чаще включают задания для самоконтроля. Это позволяет студентам не только самостоятельно оценить успешность овладения содержанием обучения, но и сформировать адекватную самооценку и избежать завышенных или заниженных ожиданий на предстоящем экзамене.

Современные требования к содержанию учебника следующие:

- соответствие содержания учебника требованиям ФГОС;
- эффективность материалов для развития компетентности специалиста;
- пригодность языка книги для формирования коммуникативной компетенции студентов, включая её культурный компонент;

– центрированность на интересах студента.

Инновационные тенденции при разработке содержания учебника проявляются в следующем:

– доминирующая роль заданий интерактивного характера;

– интеллектуально нагруженные задания;

– задания разного уровня сложности (проблемы индивидуальных отличий студентов);

– не только количественная, но и качественная направленность языковых тестов;

– интегрированные задания проектного типа для организации самостоятельной работы учащихся (как индивидуальные, так и групповые проекты, что меняет смысл, значение и функцию домашних заданий);

– говорение становится более интеллектуальным видом речевой деятельности с акцентом на доказательное рассуждение, логичность и завершенность высказывания, обоснованность выводов и владение информацией.

Учебная информация должна быть мотивирована жизненным смыслом и личностной значимостью, в противном случае обучаемые быстро забывают эту информацию. Это подтверждается и более совершенными психофизиологическими характеристиками обучаемых. Современным студентам свойственно не системно-структурное строение сознания, а системно-смысловое, что проявляется в более высокой потребности в восприятии информации и ее успешной обработке. Разработка УМК должна проводиться с учетом закономерностей развития речевой деятельности обучаемого и его опыта в родном языке. Авторы должны иметь четкое представление о том, что происходит в сознании студента, когда он овладевает языком, за счет чего меняется его информационное поле, преобразуется «языковая картина мира».

Дизайн учебника в виде учебно-методического комплекса стал привычным и включает задания для самостоятельной работы, аудио-, видеоматериалы. Новой тенденцией стало электронное приложение в виде компакт-диска. Цветное оформление учебника, ранее служившее цели «повышения привлекательности внешнего вида» становится все более функциональным и помогает ориентироваться в книге, быстрее находить нужные разделы, привлекать внимание к наиболее важным элементам содержания.

Закономерно возникает вопрос об оценке качества и эффективности учебника.

Все компоненты учебника как формы академического издания должны соответство-

вать необходимому языковому уровню обучения. Современный европейский стандарт предполагает следующую градацию: от элементарного уровня А1 до высшего, соответствующего языковому уровню образованного естественного носителя языка С2, со всеми промежуточными уровнями. Например, приобретающий популярность экзамен на Первый кембриджский сертификат требует владения английским языком на уровне В2. Соавтором или консультантом российского учебника должен быть носитель языка – специалист в области иностранных языков и культур, что обеспечит реалистичность и аутентичность программного содержания. В учебной программе необходимо дифференцировать нормативное и дополнительное содержание. Узнать уровень своих достижений в изучении предмета помогают задания для самооценки.

Оценка пригодности учебника начинается уже на этапе опытного пилотирования отдельных фрагментов. Объективность оценки особенно важна для того, чтобы с полным основанием продвигать свой продукт на рынке учебной литературы.

Таким образом, на практике для повышения качества языковой подготовки студентов-нефилологов преподавателю как русского, так и иностранного языков рекомендуется использовать коммуникативно-когнитивный подход в обучении. Он отличается интеллектуальной направленностью заданий в различных коммуникативных ситуациях, опорой на лингвистический и учебный опыт обучаемых. Данный подход нашел отражение в методике развития языковой личности, особенность которой – комплексные задания на русском и английском языках, направленные на развитие компетенций студента-нефилолога. При разработке УМК важно учитывать инновационные требования к его содержанию и дизайну. Согласно экспериментальным исследованиям, использование методики развития языковой личности повышает уровень развития коммуникативной компетенции студентов аграрного вуза на 15-20%.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Барышников Н.В. Мультилингводидактика [Текст] / Н.В. Барышников // Иностранные языки в школе. 2005. № 5. С. 19-27.
2. Гез Н.И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований [Текст] / Н.И. Гез // Иностр.яз. в shk. 1985. № 2. С. 17-23.
3. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая лич-

- ность [Текст] / Ю.Н. Караулов. М.: УРСС, 1987. 263 с.
4. Мильруд Р.П. Учебник иностранного языка: синергетика жанра или энергетика автора [Текст] / Р.П. Мильруд // Иностр.яз. в шк. 2006. № 8. С. 12-18.
 5. Парахин Н.В. Система менеджмента качества Орловского государственного аграрного университета [Текст] / Н.В. Парахин, Т.И. Гуляева, Т.И. Грудкина, Е.В. Бураева. Издат. ОрелГАУ, 2005. 309 с.
 6. Пузанкова Е.Н. Формирование языковой способности учащихся при обучении русскому языку [Текст]: монография / Е.Н. Пузанкова. Орёл: Картуш, 2004. 347 с.
 7. Санкт-Петербургский гос. университет. Болонья 18-19 июня 1999 года [Текст] / Санкт-Петербургский гос. университет // <http://www.spbu.ru/News/edusem/bol-dec.htm>
 8. Хомский Н.О. Язык и мышление [Текст] / Н.О. Хомский; [пер. с англ. Б.Ю. Городецкого]. М.: Изд-во МУ, 1972. 122 с.

УДК 37:36

Рябкова Н.Г.Московский государственный
областной университет

СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА КАК ДИВЕРГЕНТЫ В ИХ СООТНОШЕНИИ*

Аннотация. В статье автор анализирует сложные отношения научного знания на современном этапе. Подробно рассматривается «расхождение» социальной педагогики и социальной работы в их соотношении при решении одной проблемы. Используется термин «дивергенты», который имеет лингвистическую природу. В статье автор расширяет смысловое поле понятия «дивергенты» и экстраполирует этот термин в поле соотношения социальной педагогики и социальной работы.

В анализе расхождения социальной педагогики и социальной работы автор опирается на феноменологический метод.

Ключевые слова: социальная педагогика, социальная работа, дивергенты, расхождение в отношениях социальной педагогики и социальной работы.

N. Ryabkova

Moscow State Regional University

SOCIAL PEDAGOGY AND SOCIAL WORK
AS DIVERGENTS IN THEIR CORRELATION

Abstract. This article analyses complex interrelations within modern scientific knowledge. The author describes the divergence of social pedagogy and social work in their interrelations while solving one problem. Here the term "divergent" is used. Which is of linguistic origin. The author extends the semantic field of the notion "divergent" and transfers this term

to the field of correlations of social pedagogy and social work.

The author uses the phenomenological method in the analysis of the divergence of social pedagogy and social work.

Key words: social pedagogy, social work, divergent, divergence of social pedagogy and social work interrelations.

Коммуникативные возможности современного общества, особенности его развития делают обыденными встречи, сближения и отдаления схожих и несхожих культур, в том числе и самых разных направлений научного знания. Этот опыт многоголосия нашего времени с каждым днём усложняет, более того, делает невозможной попытку редуцировать эту полифонию к одному-единственному основанию, на что сегодня указывает и герменевтика: «... разум эпохи будет занят высвобождением всё новых участков пространства для свободной инициативы, терпимости, продуктивного диалога культур» [1].

Динамичные процессы, рождающиеся в обществе на основе встающих противоречий, подталкивают науки к активной интеграции, к широкому их взаимопроникновению, к заимствованию, использованию терминов, понятий, идей, что не может не влиять на развитие научного знания, в том числе и социальной педагогики. Развитие социальной педагогики показывает, что она очень взаимосвязана с социальной работой, и что соот-

* © Рябкова Н.Г.

ношение социальной педагогики и социальной работы весьма неоднозначно.

Важно заметить, что и социальная педагогика, и социальная работа с позиции социологии относятся к социальным системам, имеющим место в иерархии социальной жизни общества. Бытие их отношений имеют свою специфику, которую можно познать через сравнение. С точки зрения современной социологии отношение в процедурах сравнения означает **взаимоопределяемость состояний**, что рождает **взаимные «отражения» и новые уровни отношений**, уже не горизонтального, а вертикального порядка, которые подлежат осмыслению как «проявления нового». Если проанализировать в заданном времени отношения социальной педагогики и социальной работы через проявленные состояния «взаимного отражения», то мы сможем многое осмыслить в специфике соотношения социальной педагогики и социальной работы.

Неудивительно, что пространство соотношения социальной педагогики и социальной работы содержит в себе многообразие вариантов, о чём нами было сказано в статье «Идея конвергенции в соотношении социальной педагогики и социальной работы», имея в виду вариативность соотношения социальной педагогики и социальной работы. В данной статье мы остановимся на полярно противоположном варианте соотношения социальной педагогики и социальной работы и рассмотрим их в позиции «дивергентов».

Само понятие «дивергенты» переводится с латинского как «**расходящиеся в разные стороны**». Термин «дивергенты» чаще всего употребляется в лингвистике, где он имеет отношение к расходящимся фонемам [11]. В нашем случае мы берём на себя смелость и преднамеренно расширяем смысловое поле лингвистического понятия «дивергенты», чтобы осмыслить **проявление «расхождения»** социальной педагогики и социальной работы в их соотношении. Для чего это нам нужно? Ответ на этот вопрос носит философский характер. Дело в том, что «**горизонтальное измерение**» бытия отношений в социуме, будь это отношения людей или идей, теорий, социальных систем, открывают нам «**вертикальное измерение**», которое предстаёт как возможность для рождения нового качества соотносящихся социальных явлений, но которое может проявиться только в «горизонтальном измерении», в нашем случае, в отношении расхождения социальной педагогики и социальной работы. Поскольку расхожде-

ние возможно от точки соприкосновения, то в качестве такой «исходной точки» в нашем анализе мы взяли «**взаимодействие человека и общества**». То, что от качества взаимодействия человека с обществом зависит его вхождение в культуру, его социальное развитие, его успешная и самодостаточная жизнь – научно обосновано социологией, культурологией, психологией, педагогикой, доказано практиками социальной работы и социальной педагогики. По мнению учёных, в человеческом измерении мира через обобщающие характеристики состояния личности обнаруживается кристаллизация общественной реальности как целостности. **Состояние личности – эквивалент состояния объективной общественной реальности**, свидетельствующий о её человечности или бесчеловечности [8]. На это же указывают и социальные тенденции, которые демонстрируют проявления этой зависимости. Анализируя мир через положение и состояния детей, мы обнаруживаем проблемы семьи, ребёнка, материнства, школы и др., которые необходимо решать комплексно, интегрируя экономические, социальные и педагогические усилия. Но вместе с этим очень важно понять, что есть задачи, которые должны решаться с помощью наук и практик, адекватных для их решения, ведь не на пустом же месте происходит дифференциация научного знания, формируются научные понятия, развиваются категории и научный язык.

В анализе «**расхождения**» социальной педагогики и социальной работы мы опираемся на феноменологический метод исследования их отношений. Мы учитываем философские подходы (экзистенциальный, герменевтический) подходы, которые, с нашей точки зрения, позволяют прояснить, осмыслить и интерпретировать **отношения нового порядка (по вертикали) [7]**, посредством «проявлений» «**расхождения**» (по горизонтали).

Почему мы обращаемся к этим методам? Специфика феноменологии состоит в том, что по своей сути она есть не теоретическая конструкция, а практика особого рода, которая направлена на раскрытие и осмысление первичного опыта путём научной рефлексии. Не случайно философ Мартин Хайдеггер в своей работе «Бытие и время» настаивал на том, что феноменология выражает «...концепцию метода», который «...можно сформулировать так: назад к вещам! И это в противовес подвешенным в воздухе конструкциям и случайным находкам, поверхностно поставленным

проблемам, передаваемым из поколения в поколение как истинные проблемы». Именно такой подход в понимании сущности нашего вопроса показался нам наиболее убедительным.

Опираясь на философию интересующего нас вопроса, смеем заметить, что бытие социальной системы – экзистенциально. Метод феноменологической редукции (феноменологическое эпохэ) предполагает необходимость переориентации нашего познания с того, что есть «расхождение» в соотношении социальной педагогики и социальной работы, на то, **как это расхождение проявляется**. В процессе научной рефлексии мы попытаемся исследовать это **проявление**.

Экстраполяция идеи конструирования социального в противопоставлениях, образно представленных векторами расхождения социальной педагогики и социальной работы, создаёт **пространство** для их **диалога**, приводящего каждое направление к **свободе** и **определённости**. Это связано со спецификой «со-бытия» и взаимоопределения их состояний в соотношении конкретного времени и пространства.

И социальная педагогика и социальная работа представляют сложные системные комплексы, включающие в себя несколько качественных уровней (практика, научное знание, образование), которые направлены на разрешение противоречий, встающих в процессе взаимодействия человека с обществом. И социальная педагогика, и социальная работа имеют много общего в основах своих практик. Их объединяют единые архетипы помощи человеку, в основе их развития лежит единая «метадеятельность». Вместе с этим, по мере углубления процессов дифференциации и интеграции в обществе и, стало быть, и в науках, становится очевидной некоторая «автономизация» социальной педагогики и социальной работы в развитии их систем и, прежде всего, на уровне научного знания. Т.е., с одной стороны, науки интегрируются, с другой – проявляют себя свободными и самостоятельными в своём самобытном развитии. Обратимся к историко-педагогическому экскурсу.

Выделение из философии педагогического знания, обоснованное философом Френсисом Бэконом в работе «О достоинстве и приумножении наук» (1623 г.), и систематизация этого знания выдающимся чешским педагогом Я.А. Коменским было не случайным. Дифференциация и систематизация этого знания

объяснялась в том времени и пространстве необходимостью воспитания человека, которого вопрошало грядущее «Новое время». На волне череды буржуазных революций в Западной Европе развивались социально-педагогические идеи и научные направления. Так рождались идеи, которые впоследствии оказали большое влияние на развитие теоретических основ социальной педагогики; развивалась социально-педагогическая деятельность в области образования, где чётко просматривалось влияние социальной педагогики на содержание, цели и характер воспитания личности; расширялись сферы социальной педагогики. Одна из таких сфер – сфера научного знания социальной педагогики, стала открывать себя, проявляясь сначала, в идеях выдающихся мыслителей: Р. Оуэна, Ф.А. Дистервега, И.Г. Песталоцци, Спенсера, П. Наторпа. Впервые А. Дистервег и П. Наторп употребили термин «социальная педагогика». Особо имеет смысл выделить немецкого педагога и социолога Пауля Наторпа, который, считая себя последователем И.Г. Песталоцци, глубоко обосновал термин «социальная педагогика» в своей работе «Социальная педагогика» в 1899 г. Именно с этим событием связывается оформление социальной педагогики как науки в Европе. Научная рефлексия идеи П. Наторпа – о совершенствовании и развитии человеческого общества благодаря образованию его членов – оказалась очень плодотворной. На волне этой научной дискуссии происходило первое становление научных понятий социальной педагогики не только в Европе, но и в России [6].

Следует отметить, что в своей институционализации социальная педагогика в России опиралась на идеи выдающихся отечественных и западноевропейских мыслителей, общественных деятелей и педагогов. На её развитие повлияли идеи А.Н. Радищева о соотношении среды и воспитания. Проявляемое «новое воспитание» в «Путешествии из Петербурга в Москву» должно быть доступно для каждого ребёнка независимо от происхождения и осуществляться только на родном языке, считал автор. А главная цель воспитания – подготовка «сына Отечества», гражданина, истинного патриота, защитника интересов народа. Духовно-нравственная педагогика Н.И. Пирогова содействовала развитию общественно-педагогического движения. Анализ и социально-педагогическая интерпретация революционно-демократических идей В.Г. Белинского и Н.А. Добролюбо-

ва (общечеловеческое воспитание независимо от сословий; семейное воспитание и высокие нравственные качества родителей; воспитание свободной личности для истинно демократического общества); идеи народности К.Д. Ушинского; анализ его выдающихся работ (о влиянии труда, его внутренней духовной, животворящей силе и «Человек как предмет воспитания»), глубоко повлиял на разработку концепций социальной педагогики, определивших первую социально-педагогическую парадигму в начале XX в.

Социальная педагогика, сосредоточенная на социальном воспитании и исследовательской работе в этой области, в конце XIX – начале XX вв. уже могла продемонстрировать свои успехи не только в области идей мыслителей, но и в инновационной педагогической практике, что проявилась в новом опыте. Это опыт Яснополянской школы Л.Н. Толстого; научные труды и инновационная практика П.Ф. Лесгафта, В.П. Вахтерова, П.Ф. Каптерева, В.В. Зеньковского; инновационный опыт и концепция воспитания С.Т. Шацкого, концепция дошкольного воспитания Н.К. Крупской; педагогика среды М.В. Крупениной и В.М. Шульгина, концепция и опыт воспитания В.Н. Сороки-Росинского, опыт и концепция воспитания личности в коллективе А.С. Макаренко). Как видно, для становления научного знания социальной педагогики было важно не только осмысление тенденций общества, не только анализ его проблем, но была востребована философская, общественно-педагогическая и глубокая научная рефлексия социально-гуманитарных и педагогических идей и инновационного опыта общественного воспитания, смыслы которых были экстраполированы в поле зарождающегося научного знания социальной педагогики, из крупиц которого развились позднее теоретические концепции и практические модели социального воспитания начала XX в.

Параллельно этому, широко, но в своей целостности, разворачивает не менее важные направления развития своей деятельности и её теоретическое осмысление социальная работа. Как показал анализ, социальная работа сосредоточила усилия на углублении «парадигмы помощи», в связи с чем расширила полномочия призрения сирот, больных и бедных; дифференцировала и развивала социальные службы; постепенно ею оформляется в единый научный комплекс частное и общественное призрение. При этом просматриваются

основные направления общественной и научной мысли общественной помощи: конфессиональное, общественная благотворительность и призрение, воспитание и «исправительное воспитание», система организаций помощи, теоретические проблемы помощи инвалидам, призрение нравственно падших и вышедших из тюрем, обучение специалистов. Достаточно широко социальной работой используется зарубежный опыт помощи нуждающемуся человеку, о чём свидетельствует исторический аспект развития парадигмы помощи в социальной работе [16, 17].

Всё это не могло не отразиться на специфике формирования предметного языка в областях социальной педагогики и социальной работы в начале XX в. Судя по направленности векторов становления социальной педагогики и социальной работы в их отношениях, особенно в плоскости осмысления предметной области знания, к началу XX столетия наметилась и достаточно явно проявилась **тенденция расхождения**. Прежде всего расхождение проявилось на базе опыта социального воспитания, его осмысления, выведения его понятия, сосредоточенности на инновационной деятельности, на разработке теории и методики гражданского, патриотического воспитания, на осмыслении теории и методики организации жизнедеятельности детей, адекватной их индивидуальным и личностным особенностям.

В начале XX в., на пороге череды революций и военных потрясений в России, опыт педагогов часто соприкасался с безпризорностью, с асоциальным и криминальным поведением детей, что рождало у них не только чувства эмпатии и безусловного принятия, желания формирования партнёрских отношений с ребёнком, но и огромной потребности привнесения в свои знания и опыт качественного профессионального обновления в социальном воспитании и преобразовании общества, ведь «...мир – это не реальность для созерцания (как предполагал Э. Гуссерль), а комплекс инструментов для человека. А это следует понимать как свободу «для» [5].

Именно с этими смыслами появились вышеупомянутые концепции и инновационные социально-педагогические проекты. Историко-педагогический анализ подчёркивает, что социально-педагогическая наука, обобщившая опыт новых воспитательных учреждений (А.С. Макаренко, В.Н. Сорока-Росинский, С.Т. Шацкий, П.П. Блонский и др.), новых детских и молодёжных организаций,

дала интереснейшую возможность для дальнейших научных рефлексий в рамках первой социально-педагогической парадигмы.

Появление новой педагогической доктрины воспитания личности советского человека, выдвижение принципов коммунистической морали, выработка новой идеологии в послереволюционный период требовали **новой педагогической парадигмы**, которая должна была носить **не общественный, а классовый характер**. Сам процесс становления новой парадигмы проходил в широких научных дискуссиях. Л.Е. Никитиной было отмечено, что одним из важнейших вопросом научной рефлексии этого периода стал вопрос соотношения роли школы и социальной среды в коммунистическом воспитании. Известными в том времени исследователями М.В. Крупениной и В.Н. Шульгиным была сформулирована **идея объединения школы и среды в социальном воспитании**. Были поставлены задачи: **изучение среды ребёнка; воспитание человека, способного к изменению среды; превращение школы в центр преобразования среды**. Эти задачи носили явно выраженный социально-педагогический характер. Как видно из постановки задач, их решение требовало широкой научной проработки, разработки теоретической концепции, методики практики. Но классовый подход, адекватный цели построения социализма, не позволил продолжать развиваться социальной педагогике, она была признана «буржуазной наукой». Следует также отметить, что в течение всего XX столетия, в зависимости от изменения идеологической надстройки, происходила смена педагогических парадигм, на что указывает учёный АПН СССР и РАО Т.Н. Мальковская, анализируя смену педагогических позиций с начала XX в. до 1985 г. [4].

Исследование соотношения социальной педагогики и социальной работы позволило пронаблюдать **проявления их расхождения**. Как уже было сказано, в природе социальной работы и социальной педагогики присутствует много общего, и диалектически их можно рассматривать как единое целое во множественности проявлений «единичностей». Единичность в социологии, как «сингулярность», проявляется с позитивной стороны толерантностью, солидарностью (Э. Дюркгейм), общественной соборностью (С.Л. Франк). Единичности проявляют позитивно свои отношения через любовь в широком смысле, через милосердие, благотворительность, филантропию

т.д. С позиции социологии, в частности исследователя Пигрова К.С., всякая сингулярность «свободна» в том смысле, что её поведение не определяется однозначно целым, но привносит в это целое что-то своё, неповторимое [7]. И с этой точки зрения **расхождение** социальной работы и социальной педагогики следует рассматривать как **соотношение единичностей**. Как же разворачивалась в своей «свободе для» единичность социальной работы, как она проявлялась? Что было у неё своего, неповторимого, но несомненно важного и очень значимого для общества?

Историко-педагогический экскурс позволяет соприкоснуться с очень важными фактами, которые могут проявить нам важные характеристики социальной работы: её направленности, разработанности и содержания к началу XX столетия, на что указывают многие источники [17]. К концу XIX в. в России уже была создана гибкая, дифференцированная и эффективная система государственно-общественного призрения, которая поражала представителей других стран своим совершенством. Эта система, как живой организм, постоянно совершенствовалась и уточнялась. К концу XIX в. в России насчитывалось около 15000 благотворительных учреждений, которые относились к министерствам и ведомствам (Ведомство учреждений Императрицы Марии, Российское общество Красного Креста, Императорское человеколюбивое общество и попечительство о домах трудолюбия и работных домах; Ведомство православного исповедания и военного духовенства, Министерство внутренних дел, Министерство юстиции, Министерство народного образования и др.).

Следует также отметить, что социальная работа в начале XX в. развивалась в русле мировых тенденций помощи человеку. Идеология помощи носила, в основном, государственный характер. Это не могло не отразиться на разработке, сущности и развитии важнейших теоретических установок, которые определялись «... в логике развития концептов социалистического благосостояния» [17]. С 30-х гг. XX в. формируется новое знание, которое привело к развитию новых теоретических моделей помощи. В качестве этого нового знания социальная работа рассматривает новые концепты, которые рождались в процессе широкой рефлексии и в новых постреволюционных исторических условиях. В основу этой рефлексии легли **«солидарность»**, которая рассматривалась как творческая

активность, «**социальная активность**» – как фактор формирования и реабилитации личности, «**индустриализация**» – как концепта развития условий для благосостояния человека. Большое внимание было уделено развитию **философии труда**, что существенно отличало преобразующее начало труда в России от понимания труда западными теоретиками социальной работы. К началу 30-х гг. XX в., как указывают исследователи, теория помощи начинает развиваться по трём направлениям: **реабилитации, социально-медицинскому и социально-педагогическому**. Все три направления, как указывает исследователь М.В. Фирсов, логично связаны с представленными выше государственными концептами оказания помощи и поддержки человеку, на основе чего начинает развиваться первая научная парадигма помощи.

Как видим, в первой четверти XX в. социальная работа **проявляет расхождение** с социальной педагогикой, что просматривается через её уникальное развитие, совершенно не зависящее от влияния социальной педагогики, существенно отличающееся своим содержанием и сосредоточенностью на концептах помощи человеку. Социальной работы не коснулись репрессии, возникшие на волне смены власти. Новая государственная политика и классовая идеология не мешали социальной работе адаптироваться к новой социальной реальности в обществе и продолжить своё развитие. Несмотря на репрессии новой власти по отношению к социальной педагогике, признание её «буржуазной наукой», социальная работа проявляет новое направление в своём развитии – это социально-педагогическое направление, в русле которого она обращается к научным и практическим разработкам социальной педагогики. Прежде всего, она обращается к социально-педагогическим идеям П.П. Блонского, с которыми социальная работа связывала **теорию общественного призрения**, что, вне всякого сомнения, является проблемой социальной работы. Но теоретические разработки социального воспитания, концепция новой школы и её реализация в инновационной педагогической деятельности С.Т. Шацкого, его идея создания педагогической среды; концепция воспитательного коллектива А.С. Макаренки и его уникальный опыт работы с детьми в трудовых колониях носят социально-педагогический, воспитательный характер. Методика воспитания, представленная в этих концепциях и технологиях, основана

на партнёрских отношениях педагога и воспитанника, а не на отношениях социального работника с «клиентом». Это один из дискуссионных вопросов в отношениях социальной педагогики и социальной работы настоящего времени.

Рефлексируя проявленные противоречия, следует заметить, что социальная педагогика, оказавшаяся в начале 30-х гг. неугодной новой власти, но имеющая разработанную научную теорию и инновационный опыт социального воспитания, оказалась востребованной в рамках социальной работы, конкретно, её социально-педагогического направления. Уместно также напомнить, что социально-педагогическими концепциями, системой форм и методов работы в области социального воспитания, наработками средовой педагогики, методиками работы в детских и молодёжных организациях активно воспользовалась новая теория коммунистического воспитания (призванная воспитывать человека социалистического общества), не отказались от наработок социальной педагогики и последующие педагогические парадигмы, существовавшие до 1985 г. На такие «скрытые формы жизни» (Н.Г.Р.) была обречена успешно развивавшаяся в начале XX в. наука и практика социальной педагогики.

С позиции феноменологии, специфика социальной реальности – в её искусственной, т.е. социально организованной, природе. Социальная реальность конструируется человеком. Она такова, каковой её делают люди каждое мгновение. «Общество – не пластинка, которая вновь и вновь проигрывает всё ту же мелодию, а сама музыкальная импровизация», – подчёркивает исследователь К.С. Пигров. Очевидно, в период истории нашего Отечества с начала 30-х по 1985 гг. была конституирована и интерпретирована смыслами такая социальная реальность, в которой социальной педагогике было отказано в признании её необходимости, а уникальные её наработки «разошлись» по разным ведомственным системам помощи человеку: социальной работы, здравоохранения, системы народного образования и др.

Таким образом, говорить о **проявлении расхождения** в соотношении социальной педагогики и социальной работы в этом случае не приходится, поскольку здесь просматривается «**поглощение**» вышеназванными системами помощи человеку социальной педагогики как научного и практического знания, сформировавшегося в первой четверти XX

в. Относиться к этому можно по-разному, но хочется подойти к этому вопросу либо безоговорочно, т. е., как рекомендует феноменология (так была сконструирована и интерпретирована социальная реальность), либо с позитивной стороны, которая представляется нам как «спасение» наработок социально-педагогической науки и её уникального опыта в периоды её невостребованности в обществе. Следует также заметить, что подобные «бифуркационные повороты» в социальных системах, когда система полностью меняет свою архитектуру в связи с изменением её внутренних связей, либо вовсе перестаёт существовать, интегрируясь и вливаясь по принципу дополнительности в другие системы – вполне закономерное явление для систем синергетического порядка, каковой являются живые системы социальной педагогики.

В начале 90-х гг. XX в., которые ознаменованы распадом Советского Союза и сменой общественной формации, вновь актуализировалась потребность в развитии социальной педагогики. Также потребовалась модернизация системы защиты и помощи человеку, в результате чего получили развитие новые направления практики социальной педагогики и социальной работы. Были введены профессии «социальный педагог» и «социальный работник», созданы университетские кафедры, появился научно-исследовательский институт социальной педагогики РАО, были организованы широкомасштабные социально-педагогические экспериментальные исследования во многих регионах России (Москва, Центральный регион, Краснодарский край, Урал, Сибирь, Дальний Восток, Камчатка и др.), где разрабатывались новые теоретические концепции. Следует назвать учение об управляемом педагогическом потенциале социума (Г.Н. Филонов), теорию ценностных ориентаций в социальной педагогике (Г.Н. Филонов, И.А. Липский, Т.Ф. Яркина); теорию социального воспитания (А.В. Мудрик); теорию социально-педагогической поддержки детства (Л.Я. Олиференко); теорию сельской педагогической среды как педагогического фактора (М.П. Гурьянова), теорию профессионализации кадров в социальной педагогике (В.Г. Бочарова, И.П. Клементович и др.); теорию разрешения противоречий гуманизации воспитания в условиях школы (Н.Г. Рябкова) и др.

Социальная работа активно интегрируется в глобальный мир, устанавливает международные творческие связи, разрабатывает сов-

местные проекты по подготовке специалистов в области социальной работы. Так, в 2008 г. под руководством доктора исторических наук, профессора и заведующего кафедрой социальной работы и социальной педагогики Московского государственного областного университета М.В.Фирсова в пространстве иницируемого им методологического семинара «Соотношение социальной педагогики и социальной работы» специалистами социальной работы, а также представителями соответствующей специальности вузов Европы (Италия, Франция, Германия, Великобритания) был подготовлен уникальный научно-практический проект по разработке глобальных стандартов профессионального образования в рамках Болонского процесса.

Как видим, и социальная педагогика как наука и практика, и социальная работа с начала 90-х гг. активно позиционируют себя, но **разновекторно**. Результаты последних исследований в области социальной педагогики позволяют утверждать, что социальная педагогика получила достаточный импульс для своего дальнейшего развития: это и наработки предыдущего этапа, это и востребованность социальной педагогики на государственном и общественном уровне; это и обобщённость систематизированных знаний на уровне теории и методологии; и профессиональное образование, а также конкретизация и оформление новых направлений практики. К концу XX в. социальная педагогика большинством научного сообщества признаётся научной отраслью.

Социальная работа, сохраняя за собой свои позиции и направления работы, существенно пересматривает базовые концепты, уделяет много внимания социальной политике, теории и технологиям социальной работы, активно интегрируется в глобальную систему профессионального образования. Разновекторность или расхождение в соотношении социальной работы и социальной педагогики мы рассматриваем как проявление многообразия их как «единичностей». Данное соотношение в настоящее время нуждается в глубоком изучении и осмыслении, поскольку оно есть результат «новейшего времени», требующий новых смыслов и новой интерпретации.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Джованни Реале и Дарио Антисери. Западная философия от романтизма до наших дней. СПб., 1997.
2. Жан Поль Сартр. Основополагающая идея Гуссер-

- ля: интенциональность / В книге Проблемы метода. М.: Академический проект, 2008.
3. Липский И.А. Методологические риски развития социальной педагогики. // Педагогика. № 3. 2009. С. 24-33.
 4. Мальковская Т.Н. Смена парадигм воспитания как социально-педагогическая проблема: Информационный сборник. Выпуск 8. М.: НИИ общей педагогики АПН СССР, 1990.
 5. Мартин Хайдеггер. Бытие и время. Харьков: Фолио, 2003.
 6. Наторп П. Социальная педагогика. СПб., 1911.
 7. Пигров К.С. Социальная философия. СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского университета, 2005.
 8. Рябкова Н.Г. Противоречия гуманизации воспитания в современной школе как педагогическая проблема. Петропавловск-Камчатский; Хабаровск, 1998.
 9. Семёнов В.Д. Взаимодействие школы и социальной среды. М., 1986.
 10. Синергетическая парадигма / Когнитивно-коммуникативные стратегии современного научного познания. М.: Прогресс-Традиция, 2004.
 11. Словарь иностранных слов / Под ред. Н.Г. Комлева. М.: ЭКСМО-Пресс, 1999.
 12. Словарь философских терминов. М.: Инфра-М., 2010.
 13. Социальная педагогика: теория, методика, опыт исследования. Свердловск: Изд-во Уральского ун-та, 1989.
 14. Социализация личности: исторический опыт советского периода и современные тенденции: Сб. научн. трудов. М., 1993.
 15. Социальная педагогика: вопросы теории и практики. М.: ЦСП РАО, 1994.
 16. Теория и практика социальной работы: отечественный и зарубежный опыт. М.-Тула, 1993.
 17. Фирсов М.В. История социальной работы. М.: Академический проект: Трикста, 2004.
 18. Филонов Г.Н., Яркина Т.Ф. Актуальные проблемы социальной работы в России // Педагогика. 1993. № 6. С. 29-34.
 19. Философский энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1983.

УДК 377.111.3

Санникова Н.Г.

Российский государственный профессионально-педагогический университет

Шакуто Е.А.

Свердловский областной педагогический колледж Екатеринбург

ОПТИМИЗАЦИЯ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕДЖЕ ПОСРЕДСТВОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МОНИТОРИНГА*

Аннотация. В связи с усилением научных основ образовательного процесса и расширением функций педагогической деятельности в последние десятилетия методическая работа в образовательных учреждениях приобретает статус научно-методической, что влечет за собой немало изменений в ее содержании и организации. Однако усиление научной составляющей методической работы сильно тормозится в ОУ из-за неразработанности проблемы. Исследования показывают, что особенно остро она сегодня проявляется в учреждениях среднего профессионального педагогического образования. Сложившаяся ситуация требует разработки средств оптимизации научно-методической работы. Авторами данной статьи доказывается, что одним из таких средств является педагогический мониторинг.

* © Санникова Н.Г., Шакуто Е.А.

Ключевые слова: оптимизация, методическая работа, научно-методическая работа, система научно-методической работы, педагогический мониторинг, модель мониторинга научно-методической деятельности.

N. Sannikova, E. Shakuto
Russian State Vocational Pedagogical University
Sverdlovsk Regional Pedagogical College (Yekaterinburg)

OPTIMIZATION OF SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL WORK IN PEDAGOGICAL COLLEGE BY MEANS OF PEDAGOGICAL MONITORING

Abstract. Due to the strengthening of science base widening of functions of pedagogical activity during the last decades, methodological work in a variety of educational institutions be-

comes not only scientific but also methodological. This fact contributes to different changes in its structure and organisation. However the strengthening of scientific component of methodological work is considerable hindered in educational institutions because of its weak elaboration./Researchers show that the problem is more than just acute in the institutes of secondary pedagogical education. The current situation requires the development of means of optimisation of scientific and methodological work. The authors of the article draw reader's attention to the fact that one of such means can be pedagogical monitoring.

Key words: optimization, methodical work, scientific and methodical work, the system of scientific and methodical work, pedagogical monitoring, model of monitoring of scientific and methodical activity.

Система методической работы с педагогическими кадрами начала складываться в России более 150 лет тому назад. Многие годы она рассматривалась учёными только в связи с совершенствованием учебно-воспитательного процесса, то есть методики преподавания учебных предметов и методов воспитания, с повышением уровня методической подготовки учителей к учебной работе. На связи с наукой и на научно-исследовательской деятельности педагогов акцент не ставился. Историко-педагогический анализ показывает, что до 1980-х гг. термин «научно-методическая деятельность» практически отсутствовал в нашей педагогической теории. Общепринятым было только понятие «методическая работа». Но в связи с массовым внедрением нововведений в образовательный процесс и расширением функций педагогической деятельности конец 1970-х – начало 1980-х гг. можно характеризовать как период перевода методической работы в статус научно-методической. В образовательных учреждениях, работающих в режиме инноваций, научно-методическая работа стала занимать больший объём. Педагоги, участвуя в проведении научных исследований, в разработке и апробации новых учебных и воспитательных программ, дидактических и диагностических материалов включаются в процесс, который имеет не только методический, но и научный характер.

По мнению ряда исследователей, основное отличие научно-методической от традиционной методической работы «заключается в овладении уже существующими в науке зна-

ниями и не в присвоении чужого опыта преподавания, а в самостоятельном отыскании, добыче нового знания» [6]. На этой основе выведено следующее её определение: «Научно-методическая работа – это научное исследование, целью которого является получение своих собственных, то есть авторских выводов и результатов (теоретического и практического характера) в области преподавания конкретной дисциплины и в рамках избранной темы» [6].

В настоящее время учёные выделяют три группы функций научно-методической работы [16, 145]:

- *первая* направлена на формирование индивидуальности педагога, обогащение его профессиональных знаний, развитие ценностных ориентаций, мотивов творческой деятельности, устойчивых нравственных качеств, современного стиля педагогического мышления, педагогической техники, мастерства, артистизма, умений эмоционально-волевой саморегуляции;

- *вторая* обращена к педагогическому коллективу и нацелена на его консолидацию как коллектива единомышленников, на выявление, обобщение и распространение педагогического опыта, обмен ценными методическими находками, приобщение коллектива к научно-исследовательской и опытно-экспериментальной деятельности;

- *третья* направлена на организацию работы за пределами образовательного учреждения; она обеспечивает взаимодействие образовательных учреждений с целью внедрения новаторского опыта в практику школ через педагогические чтения, научно-практические конференции, публикации.

Для полноценной реализации этих функций в начале 1990-х гг. в образовательных учреждениях России введена должность заместителя директора по научно-методической работе. Его главной миссией является руководство созданием и развитием в образовательном учреждении целостной системы научно-методической работы, её оптимизация. При этом под *оптимизацией* мы понимаем «процесс выбора наилучшего варианта из возможного; процесс приведения системы в наилучшее (оптимальное) состояние» [11, 183].

Сложившаяся в настоящее время ситуация с организацией научно-методической работы характеризуется неразработанностью связанных с ней проблем. Прежде всего это проблемы цели и задач, содержания, форм,

методов и средств реализации, критериев оценки научно-методической деятельности педагогов и образовательного учреждения в целом и, конечно же, проблемы управления этой деятельностью. Сегодня они наиболее успешно решаются в системе высшего образования. Что же касается среднего профессионального педагогического образования, то здесь в настоящее время научная составляющая при проведении методической работы выражена слабо. Об этом свидетельствуют результаты проведённого нами исследования в образовательных учреждениях системы среднего профессионального педагогического образования в Екатеринбурге и Свердловской области.

Так, из 300 опрошенных нами преподавателей педагогических колледжей, включая их руководство, 290 человек, то есть 96 %, не смогли чётко ответить на вопрос о сущности научно-методической деятельности, её цели, задачах и отличии от методической работы. Большинство педагогов не знают видов научной деятельности в колледже. Более 60% опрошенных не смогли обозначить собственные результаты в этой области. Только 10% педагогов постоянно принимают участие в научно-практических конференциях разных уровней. Буквально единицы имеют публикации в научных изданиях. Методические проблемы, над которыми работают педагогические коллективы колледжей, в большинстве своём выбираются случайно, без должного научного обоснования.

Даже эти немногие показатели говорят о многом. В образовательных учреждениях среднего профессионального педагогического образования еще не сложилась система научно-методической работы с педагогами, обеспечивающая научный подход к организации их профессиональной деятельности. А между тем здесь сегодня необходимы педагоги такой квалификации, под руководством которых формировались бы специалисты высокого класса, отвечающие требованиям современности и на высоком уровне владеющие профессиональными специальными компетенциями.

На протяжении ряда лет (2005-2010 гг.) в Свердловском областном педагогическом колледже нами отрабатывается система научно-методической работы, представляющая собой целостный комплекс взаимосвязанных действий, мер и мероприятий. Он включает в себя три взаимодействующих блока, приведённые ниже.

1. Научно-исследовательская работа:
 - систематическое обновление научных знаний;
 - разработка собственной научно-методической проблемы;
 - анализ теоретических знаний и практики, связанной с изучаемой проблемой;
 - создание нового научного знания;
 - выявление и пропаганда, внедрение лучшего педагогического опыта;
 - внедрение в образовательный процесс новых технологий, методов, приёмов, форм обучения и воспитания;
 - научное обоснование авторских нововведений;
 - участие в мероприятиях научно-методического характера;
 - создание теоретической продукции;
 - подготовка научных публикаций;
 - руководство научно-исследовательской работой студентов;
 - участие в разных видах повышения квалификации.
2. Опытно-экспериментальная работа:
 - проведение экспериментальной работы преподавателей по проблемам своих учебных дисциплин;
 - участие в экспериментальных исследованиях города, района, вузов;
 - внедрение и использование достижений психолого-педагогической науки, других научных дисциплин.
3. Учебно-методическая работа:
 - анализ, систематизация и обобщение практического опыта;
 - разработка методик преподавания учебных дисциплин;
 - разработка наглядных пособий по дисциплинам, внедрение технических средств, информационных технологий обучения;
 - освоение педагогом наиболее рациональных научных методов и приёмов обучения и воспитания;
 - научно-методическое обеспечение всех видов учебных занятий, производственных практик, курсовых и итоговых аттестаций, самостоятельной работы студентов;
 - обновление заданий для практических и лабораторных занятий, контрольных работ, курсовых и итоговых аттестаций;
 - внедрение результатов научно-методических исследований в учебный процесс;
 - обмен опытом научной и методической работы с коллегами;
 - обмен опытом педагогической деятельности с другими колледжами.

Цель данной системы, с одной стороны, направлена на повышение профессиональной и научной квалификации, с другой, – на создание научно-методической базы образовательного процесса.

Реализация этой цели предусматривает решение следующих задач:

- создание в образовательном учреждении условий для оптимизации научно-методической работы;
- активное приобщение педагогов к науке;
- развитие умений использовать достижения в области различных наук для развития педагогической практики;
- развитие умений и навыков научно-исследовательской деятельности;
- совершенствование навыков самообразовательной работы педагогов.

Для решения этих задач недостаточно усилий только заместителя директора колледжа по научно-методической работе. Система научно-методической работы и управления ею выстраивается нами как совокупность взаимосвязанных компонентов, главными среди которых являются управляющая и управляемые подсистемы. При этом управляющая подсистема включает в себя научно-методический совет колледжа, информационно-методический центр и методический кабинет, работающие под руководством заместителя директора по науке, а управляемая подсистема состоит из научно-методических объединений пяти кафедр, созданных в соответствии с главными направлениями научно-методической деятельности ОУ. Творческие группы организуют и направляют научно-исследовательскую работу преподавателей и студентов, а также курируют учебно-исследовательскую деятельность студентов.

Каждое из выделенных подразделений решает свои управленческие задачи, но в целом их совместные усилия направлены на создание в колледже условий для оптимизации научно-методической работы педагогического коллектива. Эти условия включают в себя создание в коллективе атмосферы постоянного научного поиска, формирования научных интересов, стремления к жизни в режиме развития, мотивацию педагогов на постоянное приобретение и пополнение научных знаний, на собственные научные успехи, на удовлетворенность достигнутыми успехами.

В результате многолетней опытно-экспериментальной работы мы пришли к заключению, что одним из эффективных средств создания

таких условий и оптимизации научно-методической работы в колледже является педагогический мониторинг, который сегодня трактуется многими как *постоянное наблюдение за педагогическим процессом с целью выявления его соответствия желаемому результату* [2; 7; 13; 3; 17]. А поскольку система научно-методической работы в образовательном учреждении является частью общего педагогического процесса, она должна быть обязательным предметом педагогического мониторинга.

Однако, по нашей концепции, мониторинг не может сводиться только к наблюдению. Будучи одним из методов эмпирического исследования, наблюдение без использования других методов не раскрывает объективной картины состояния тех или иных процессов. В нашей работе мы поддерживаем точку зрения, в соответствии с которой мониторинг представляет собой *«системное исследование процесса, объекта с целью получения достоверной информации для эффективного управления средой, процессами, программами развития и так далее»* [17, 21-22]. А системное исследование предполагает использование целого спектра различных аналитических методов: изучения рабочей документации (планов работы, отчетов), бесед, тестирования, анкетирования, систематизации и обобщения информации. Из этого следует, что важнейшей частью мониторинга должен быть педагогический анализ, на основе которого производится всесторонняя оценка состояния исследуемого явления или объекта, прогнозирование его развития, построение программ и планов этого развития [5, 4].

Однако анализу обязательно должен предшествовать контроль за состоянием научно-методической работы педагогов со стороны руководителей образовательных учреждений, который призван установить сам факт наличия этой работы и её соответствия установкам администрации или требованиям нормативных документов. В случае же обнаруженного несоответствия путём анализа руководители выявляют его причину, чтобы спрогнозировать пути её устранения и принять грамотное управленческое решение по оптимизации научно-методической деятельности в учреждении. Таким образом, упрощённая модель мониторинга научно-методической деятельности укладывается в следующую схему: **мониторинг** = контроль + педагогический анализ + обобщение информации + прогнозирование + принятие управленческого решения.

Какое значение может иметь педагогический мониторинг для оптимизации научно-методической работы педагогов? Ответ на этот вопрос мы находим во многих работах, посвящённых проблемам мониторинга. По мнению одних исследователей, он помогает в выявлении оптимального содержания, форм, методов, средств организации исследуемых процессов [15, 21], в оптимальном выборе целей и задач деятельности [10, 5]. Другие подчёркивают его роль в планировании и управлении исследуемыми процессами и явлениями [10, 5; 1, 13], в принятии грамотных управленческих решений [1, 13]. Третьи утверждают, что информация о предмете исследования, полученная в ходе мониторинга, является важным средством для предупреждения нежелательных тенденций его развития, создаёт предпосылки к совершенствованию процесса и повышению качества его результатов [3, 29-30].

На наш взгляд, все эти характеристики имеют место, однако они нуждаются в некотором дополнении. Наша многолетняя практика показала, что систематически проводимый педагогический мониторинг научно-методической работы помогает: 1) создать в педагогическом коллективе атмосферу ответственного отношения к решению научно-методических проблем; 2) определить каждому педагогу своё место в решении этих проблем, наметить свои цели и задачи в научно-исследовательской, опытно-экспериментальной и учебно-методической деятельности; 3) объективно оценить свою научно-методическую работу; 4) оценить опыт работы своих коллег и соотнести его с собственными достижениями; 5) спрогнозировать и наметить перспективы научно-методического роста.

Полноценный мониторинг возможен только при качественном педагогическом анализе. Это качество зависит от множества факторов, среди которых важнейшими, на наш взгляд, является наличие чётких показателей, подвергаемых анализу, и системы критериев их оценки. В нашей практике эти показатели выделены в соответствии с главными составляющими системы научно-методической работы: научно-исследовательское направление, опытно-экспериментальное и научно-методическое. По каждому из них разработаны соответствующие критерии оценки работы педагогов, которые соотнесены с тремя уровнями её осуществления: оптимальным, допустимым и критическим.

Так, *критерии оценки* научно-исследовательской работы педагога на *оптимальном*

(высоком) уровне выглядят следующим образом:

- педагог чётко представляет цели и задачи научно-исследовательской работы;
- постоянно участвует в плановых исследовательских или методических работах;
- систематически работает над исследованием определённой научно-методической проблемы;
- имеет научные публикации в разных педагогических изданиях;
- систематически участвует в научных конференциях, семинарах, симпозиумах в своём учреждении и на других уровнях;
- педагогически грамотно руководит научно-исследовательской работой студентов;
- постоянно рецензирует ВКР студентов и учебно-методические материалы коллег;
- ежегодно готовит студентов к участию в олимпиадах, конкурсах;
- грамотно помогает студентам в подготовке научных статей, докладов;
- обучается в магистратуре, аспирантуре или докторантуре с целью повышения научной квалификации.

На *допустимом* (среднем) уровне эти показатели проявляются несколько слабей, на *критическом* (низком) уровне они вообще могут отсутствовать.

В Свердловском областном педагогическом колледже 81 преподаватель. Сравнительные результаты мониторинга их научно-исследовательской работы за 2005 и 2009 гг. выглядят следующим образом:

	2005 г.	2009 г.
Оптимальный уровень	– 20 чел. (25%);	25 чел. (30,8%);
Допустимый	– 30 чел. (43,2%);	45 чел. (50 %);
Критический	– 26 чел. (32 %);	16 чел. (19,7 %).

В 2005 г. было выявлено, что большинство педагогов колледжа не принимают участия в научных конкурсах, не участвуют в научно-практических конференциях, только у 2% есть научные публикации, 30% педагогов давно не обновляли свои учебно-методические комплексы новым содержанием, не корректировали рабочие учебные программы в соответствии с требованиями к учебным дисциплинам; исследовательские умения и навыки педагогов проявляются на низком и среднем уровне; оставляет желать лучшего педагогическое руководство учебно-исследовательской работой студентов и т. д. В 2009 г. эти и другие показатели заметно изменились в лучшую сторону. Намечившаяся тенденция к оптимизации научно-методической работы педагогов произошла в результате реализации одного из главных принципов, которым

руководствуется научно-методический совет колледжа: сила мониторинга – в действенности. На его основе в колледже в последние годы активизирована работа творческих групп на кафедрах; организованы семинары по актуальным вопросам научно-исследовательской и экспериментальной работы; определены научные направления деятельности каждой кафедры и отдельных преподавателей; создана школа молодого специалиста; систематизировано педагогическое руководство учебно-исследовательской работой студентов; на 5 лет определены темы научно-практических конференций и семинаров в колледже и т. д.

Положительная динамика различных показателей делает для нас очевидным тот факт, что педагогический мониторинг может быть эффективным средством оптимизации научно-методической работы педагогов. Он мотивирует педагогов на приобщение к науке, постоянное пополнение научных знаний; создаёт информационную базу, необходимую для грамотного управления работой педагогического коллектива, способствуя тем самым совершенствованию учебно-воспитательного процесса в целом.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Абрамовских Н.В. Педагогический мониторинг воспитания познавательной готовности старших дошкольников к обучению в школе: Дис. канд. пед. наук: 13.00.06. УрГПУ. – Екатеринбург, 1999. – 230 с.
2. Горская Г.И. Организация учебно-воспитательного процесса в школе [Текст] / Г.И. Горская, Р.Г. Чуракова. – М.: Просвещение, 1986. – 150 с.
3. Захарова С.В. Педагогический мониторинг экологического образования школьников: Дис. канд. пед. наук. 13.00.02. – Екатеринбург, 1999. – 170 с.
4. Калугина Т.Г. Педагогический мониторинг экспериментальной школы-лицея №11 [Текст] / Т.Г. Калугина. – Челябинск, 1998. – 250 с.
5. Конаржевский Ю.А. Анализ итогов учебного года [Текст] / Ю.А. Конаржевский. – Челябинск: ЧГПИ, 1985. – 96 с.
6. Литкенс К.Я. Организация научно-методической работы учителей гимназии № 1541 Западного округа г. Москвы [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://pages.marsu.ru/iac/educat/nauka/_private/metod2.html
7. Майоров А.Н. Мониторинг в образовании [Текст] / А.Н. Майоров. – СПб.: Образование. Культура, 1998. – 130 с.
8. Мартыненко М.В. Внутривузовский мониторинг как средство управления качеством образования: Дис. канд. пед. наук: 13.00.08. – Ставрополь, 2003. – 173 с.
9. Муратова В.К. Внутрешкольный мониторинг качества обучения учащихся: Дис. канд. пед. наук: 13.00.01. – Саратов, 2000. – 209 с.
10. Сладкова О.Б. Информационный мониторинг [Текст]: учеб. пособие для студентов / О.Б. Сладкова. – М.: МГУКИ, 2001. – 64 с.
11. Словарь по социальной педагогике [Текст]: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / авт.-сост. Л.В. Мардахаев. – М.: Академия, 2002. – 315 с.
12. Современный словарь иностранных слов [Текст]. 4-е изд., стер. – М.: Русский язык, 2001. – 742 с.
13. Социологический, энциклопедический словарь [Текст] / под ред. Г.В. Осипова. – М.: НОРМА-ИНФРА, 2000. – 488 с.
14. Туркина Л.В. Мониторинг как средство повышения эффективности функционирования учебно-воспитательного комплекса: Дис. канд. пед. наук: 13.00.01. – М., 2000. – 226 с.
15. Уварина Н.В. Мониторинг самоактуализации младших школьников в творческой деятельности [Текст] / Н.В. Уварина // Стандарты и мониторинг. – 2008. – № 4. – С. 21-26.
16. Управление современной школой [Текст] / под ред. М.М. Поташника. – М.: АППЦИТП, 1992. – 168 с.
17. Чурина Л.А. Мониторинг учебной деятельности в инновационном образовательном учреждении как фактор рефлексивного управления: Дис. канд. пед. наук: 13.00.01. – М., 2002. – 155 с.

СУЩНОСТЬ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА КОММУНИКАТИВНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ В МЕЖКУЛЬТУРНОМ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ*

Аннотация. Речь идёт о целостной логической теории технологических подходов коммуникативного воздействия. Уточняется смысл терминов «информация», «информационное сообщение», так как они являются определяющими для понимания всего процесса коммуникации в целом. Называются и анализируются его базовые модели. Формулируется логико-семантическая модель коммуникации в обучении иностранному языку. Делается вывод о том, что такое коммуникативное воздействие и в чём различие между коммуникацией и общением. Интерпретируется универсальное информационное уравнение для пояснения теории коммуникативного воздействия через информацию.

Ключевые слова: технологический подход коммуникативного воздействия, информация, культура коммуникативного взаимодействия, знание, логико-семантическая модель коммуникации в обучении иностранному языку, коммуникация, общение.

N. Sobol

Perm Branch of Nizhny Novgorod Academy of Ministry of Home Affairs of Russia

THE ESSENCE OF TECHNOLOGICAL APPROACH OF COMMUNICATIVE INFLUENCE IN INTERCULTURAL FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Abstract. The article deals with the integral logical theory of technological approaches of communicative influence. The meaning of terms «information», «informational communication» is specified since they are determinants for understanding of the whole communicational process in general. The basic models of these approaches are named and analyzed. Logical and semantic model of communication in foreign language teaching is formulated. In conclusion the author gives the definition of communicative influence and stresses the difference between communication and association. The article includes the interpretation of universal informational equation to explain the

theory of communicative influence through information.

Key words: technological approach of communicative influence, information, culture of communicative interaction, science, logical and semantic model of communication in foreign language teaching, communication, association.

Многообразие концептуальных подходов по проблеме коммуникативного воздействия в межкультурном обучении иностранным языкам свидетельствует о том, что пока не достигнуто общее понимание технологического подхода в данном процессе, которое могло бы служить фундаментом для анализа её прикладных аспектов. Вместе с тем в современной методологии получены научные результаты, позволяющие сформулировать конструктивное и в то же время достаточно общее (ёмкое) понимание технологического подхода в этой области.

Сегодня правомерно говорить уже о целостной логической теории технологических подходов коммуникативного воздействия, на основе которой технические и гуманитарные аспекты могут быть объединены в единый комплекс представлений о коммуникации. Прежде всего, технологический подход в коммуникациях предполагает уточнение смысла терминов «информация», «информационное сообщение», поскольку именно эти термины являются определяющими для понимания всего процесса коммуникации в целом.

К. Шеннон подразумевает под термином «информация» нечто фундаментальное, например, категорию. Интуитивно полагается, что информация имеет содержание. Информация уменьшает общую неопределённость и информационную энтропию, доступна измерению [42].

Информация представляет собой качественную и количественную характеристику организованности отражения. Вообще информация – это как бы некоторая «сила», направленная против дезорганизации и хаоса; в этом смысле

* © Соболь Н.В.

информация неотделима от структурности, организованности материальных систем [6].

И.И. Рыданова вводит понятие «культуры коммуникативного взаимодействия», выделяя следующие её индикаторы: адекватность реакций обучаемых на педагогические действия и поступки педагога, синхронность совместной деятельности; эмоционально-познавательная активность, атмосфера творческого поиска и сотрудничества; соблюдение нравственно-этических норм в деловом и межличностном общении педагога и студента [26].

Для дальнейшего раскрытия темы важно следующее: «Информация «многолика», включает в себя синтаксический, семантический и прагматический аспекты. «...» Разные стороны понятия информации отображаются в целом спектре теорий. Эти теории, как правило, не противоречат, а дополняют друг друга, развивая разные количественные меры, связанные с той или иной стороной феномена информации. При этом всегда имеется в виду задача – если не полного, то частичного – синтеза этих теорий» [7, 61].

Сегодня уже опубликовано достаточно большое количество научных работ, где справедливо отмечается, что осмысление определяющей роли информации во всех без исключения эволюционных процессах природы и общества открывает совершенно новую, информационную, картину мира [13].

Ясно, что информацию, которая воздействует в процессе коммуникации на субъект – в нашем случае речь идёт о системе «преподаватель – студент», – необходимо отличать от простых информационных сообщений. Сама информация как таковая является неким абстрактным знанием, которое выражают информационные сообщения, в то время как сами сообщения являются упорядоченными совокупностями языковых символов. Очевидно, что для данного представления ключевыми являются термины «символ», «знание».

Следующий шаг в понимании феномена технологий коммуникационного воздействия необходимо произвести в направлении соотношения «знания – информация». Знание в теории искусственного интеллекта и экспертных систем рассматривается как совокупность информации, правил, выводов индивидуума, общества или системы о мире, свойствах объектов, закономерностях процессов и явлений, а также правилах использования их для принятия решений. Главное

отличие знаний от исходных данных состоит в их структурности и активности, появлении новых фактов или установлении новых связей, что может стать источником изменений при принятии решений.

Понятие *информации* тесно связано с понятием *знания*. Очевидно, что наступает эра знаний: **индустрии знаний, работников, обладающих знаниями, знаний как капитала, систем поддержки знаний, управления знаниями, производства знаний, организационного обучения, гиперзнаний и т. д.**

В когнитивной психологии изучение вопроса о том, «как знания представлены в уме человека» привело к пониманию того, что знания стали «абстрактными репрезентациями» реальности [28]. В логической семантике изучение этого же вопроса привело к пониманию того, что знания как абстрактные объекты стали доступны пониманию конкретного человека или сообщества людей. Знания логически структурированы и отражают положение дел либо в мире внешних материальных объектов, либо в мире внутренних сенсорных образов конкретного человека. Знание может быть передано от одного человека другому, если оно представлено в объективной материальной форме, в качестве которой обычно используется естественный или формальный язык. Выраженное с помощью объективных языковых символов знание отделяется от процесса понимания его конкретным человеком и приобретает статус формализованного знания или информации. Таким образом, логическая теория коммуникации опирается на два следующих концептуальных положения [18]: знание – форма существования и систематизации результатов познавательной деятельности человека, информация – сообщение независимо от формы их представления.

Таким образом, информация первична и тесно взаимосвязана со знанием.

В своей монографии «Теория коммуникации» Г.Г. Почепцов останавливается на анализе двадцати пяти базовых моделей коммуникативного воздействия [25]. К ним относятся: лингвистическая модель речевой коммуникации Р. Якобсона [38], литературная модель В. Шкловского [23], театральные модели Н. Евреинова [27] и П. Ершова [15], герменевтическая модель Г. Шпета [36], фольклорная модель В. Проппа [30], семиотические модели Ю. Лотмана [19] и У. Эко [44], культурологическая модель М. Бахтина [12], прагматические модели Ч. Морриса [21] и П. Грайса [41], психоаналитические модели

З. Фрейда [32] и Ж. Лакана [16], архетипическая модель К. Юнга [37], мифологическая модель Р. Барта [2, 3], нарративная модель Цв. Тодорова [29], социологическая модель Л. Бурдьё [40], текстовая модель А. Пятигорского [20], философская модель М. Фуко [33], игровая модель Й. Хейзинги [9], антропологические модели К.-Леви-Стросса [17] и М. Мосса [22], вещественная модель Ж. Бодрийяра [8], деконструктивистская модель Ж. Деррида [11], постструктуралистская модель Ж. Делеза [14]. Каждая из указанных языковых моделей и моделей коммуникации может быть положена в основу моделирования реальных ситуаций для студентов вузов.

В лингвистике предложено достаточно много подходов к пониманию *речевого воздействия*, которые, отчасти, позволяют прояснить механизмы, действующие при речевом воздействии. Речевое воздействие может быть описано как передача смыслов от адресанта к адресату, как социальное или коммуникативное взаимодействие [31], а также как частный случай манипуляции [24]. В ряде работ речевое воздействие рассматривается как совокупность приёмов, которые используются в ориентированных на воздействие текстах. Значительный вклад в понимание механизмов, действующих при речевом воздействии, был внесён концептуальными моделями. Механизмы речевого воздействия в этих моделях могут быть представлены как операции с концептуальным представлением идеологии [1], как отношения между входными данными и формированием намерений [39] или как особые системы, перехватывающие управление концептуальной моделью в критических случаях [43].

Герменевтическая модель позволяет рассматривать цепочку: «значение – смысл – знак» – как звенья одной цепи коммуникативной культуры в контексте коммуникативного взаимодействия. Данная модель раскрывает возможные каналы формирования коммуникативной культуры в процессе вербальной коммуникации. Если значение, по Г.Г. Шпету, – это фиксируемый словами многозначный набор, а знак – нечто условное, существующее вне контекста, но понимаемое в контексте, то постижение смысла, согласно авторской точке зрения, лежит в плоскости коммуникативной культуры, возникшей в данном речевом контексте. Следовательно, коммуникативная культура есть условие связи знака и значения, значения и смысла, и чем богаче фиксируемый словами социально

значимый набор, тем устойчивее и разнообразнее связи, тем в большей степени стабильно коммуникативное взаимодействие.

М.М. Бахтин писал: «Слово ориентировано на собеседника, ориентировано на то, кто этот собеседник: человек той же социальной группы или нет, выше- или нижестоящий (иерархический ранг собеседника), связанный или не связанный с говорящим какими-либо более тесными социальными узами (отец, брат, муж и т. п.). Абстрактного собеседника, так сказать, человека в себе, не может быть; с ним действительно у нас не было бы общего языка ни в буквальном, ни в переносном смысле» [4, 59]. Что касается культурологической модели коммуникации М.М. Бахтина, то в ней наиболее яркими являются идеи диалогичности и карнавализации. Акцентируя внимание на «чужой речи», М.М. Бахтин вводит понятие металингвистики, в которой актуализируются диалогические отношения, включающие отношение говорящего к собственным высказываниям [5].

Вышеперечисленные модели коммуникации дают возможность получить представление о теоретических основах коммуникативного взаимодействия, на которых построена коммуникативная культура. В этом случае знание предложенных коммуникативных моделей помогает созданию эффективных процессов взаимодействия. Значительное влияние на феномен коммуникативной культуры оказывает массовая коммуникация.

С приходом в современные коммуникативные процессы совершенно новых средств накопления, хранения, передачи информации, создающих качественно иную информационную среду, духовная жизнь общества стала неотделима от производства информационных систем, среди которых главную роль играют различные средства массовой коммуникации. Глобальная сеть Интернет позволила миллионам пользователей компьютеров подключиться к мировой информационной структуре. Средства массовой коммуникации включают всю систему коммуникационных средств и посредников, при помощи которых осуществляется процесс коммуникации.

Одним из первых отечественных исследователей, занимавшихся психологическими проблемами массовых информационных процессов, является Ю.А. Шерковин. Автор разделял проблемы, возникающие в ходе любой коммуникации, на две категории – физическую и психологическую. Психологические проблемы возникают в результате

взаимодействия коммуникатора с читателями, слушателями, зрителями, а физические – относятся к технологии коммуникаций, её физическим каналам [35]. Данная классификация является базисной в анализе коммуникативных процессов, неотъемлемой стороной которых является коммуникативная культура, выступающая необходимой компонентой связи индивидуально-личностного состояния духовных качеств человека и его predispositions к принятию информации извне, её оценки, сопоставления её содержания с собственным опытом и использованием её в качестве дополнительных элементов накопленных знаний, мотивов деятельности, оценочных отношений и т. д.

На основе вышеизложенного может быть сформулирована логико-семантическая модель коммуникации в обучении иностранному языку и предложен ответ на вопрос о различии между коммуникацией и общением при таком обучении. Как уже было отмечено, исходная схема «адресант – передача информации – адресат» требует дальнейших уточнений и дополнений.

Первое уточнение состоит в том, что непосредственным объектом передачи информации при обучении иностранному языку является не сама информация как таковая, а информационное сообщение, выражающее соответствующую информацию. Акцент на процессе передачи сообщений привёл к созданию известной технической модели коммуникации, берущей свои истоки ещё с работ К. Шеннона и Н. Винера [10]. Не вдаваясь глубоко в сущность технических моментов при передаче любой информации, всё же отметим, что в рамках технологического подхода коммуникативного воздействия при обучении главное внимание необходимо уделять проблемам точной передачи сообщения от отправителя к получателю. Из-за ошибок при передаче и восприятии информации сообщение, получаемое адресатом, может существенно отличаться от исходного. В этом случае адекватная передача информации может оказаться невозможной без использования обратной связи – передачи сообщения от преподавателя к студенту, в процессе которой конечное сообщение корректируется на предмет его соответствия с исходным сообщением. Технологическая модель, строго говоря, является моделью лишь одного из компонентов коммуникации – процесса передачи информационного сообщения от адресанта к адресату. За рамками технологической модели остаются

наиболее существенные интеллектуально-психологические аспекты коммуникации, относящиеся непосредственно к отправителю и получателю информации. Между тем именно эти аспекты имеют определяющее значение для всего процесса коммуникации в целом. Даже неискажённое, адекватно переданное информационное сообщение может быть неправильно понято адресатом в силу целого ряда факторов, относящихся к сфере его восприятия и мышления. Таким образом, феномен коммуникации необходимо анализировать в рамках более общей логико-семантической модели. Обозначим некоторые наиболее важные элементы этой модели.

Первый необходимый элемент коммуникации – создание информационного сообщения, то есть процесс формализации каких-либо объектов. Этап формализации не следует понимать упрощённо, как некую простую процедуру наклеивания «ярлыков» на объекты. Чем сложнее знания, подвергаемые формализации, тем сложнее и сам процесс формализации. Типичный пример сложной формализации – перевод статьи, написание научной книги. В таких случаях, даже если автор полностью знает то, о чём пишет, ему приходится тратить немало усилий на написание соответствующего текста, то есть на построение письменного информационного сообщения, которое адекватно выражало бы суть дела. В процессе построения информационных сообщений могут возникать различные ошибки формализации. Типичный пример таких ошибок – грамматические ошибки в тексте. Более сложный пример – стилистические и смысловые ошибки, которые допускает человек, пытаясь выразить своё знание на плохо знакомом ему иностранном языке.

Второй элемент коммуникации – передача информационного сообщения по техническим каналам связи, предполагающая различные виды кодирования/декодирования и шифрования/дешифрования.

Наконец, третий, важнейший, элемент коммуникации – интерпретация информационного сообщения, полученного адресатом. В процессе интерпретации сообщений могут возникать многочисленные ошибки интерпретации. К ошибкам интерпретации относятся, например, смысловые ошибки, которые допускает адресат, пытаясь перевести на родной язык полученное сообщение, составленное на плохо знакомом ему иностранном языке. Ещё один пример ошибки интерпретации – неспособность адресата адекватно

понять содержание полученного сообщения в силу сложности самого этого содержания.

Если полученное сообщение неправильно интерпретировано адресатом или вообще не поддаётся интерпретации, то тем самым не достигается главная цель коммуникации – понимание переданной информации. С другой стороны, если адресат адекватно интерпретировал сообщение, то уже одного этого достаточно для того, чтобы признать процесс коммуникации реализованным. К примеру, если некий субъект получил по почте письмо от другого субъекта, то коммуникация между данными субъектами имеет место, если первый субъект смог правильно понять содержание полученного письма, то есть смог адекватно проинтерпретировать принятое информационное сообщение. При этом несущественно, знает получатель отправителя сообщения или нет. Главное, что адресат получил переданную информацию, то есть процесс коммуникации оказался успешно реализованным. В данном случае адресат приобрёл новое знание семантически, путём интерпретации полученного сообщения. Приобретение знаний семантическим путём и есть коммуникация. Приобретение же знаний не семантически, а предикативно представляет собой уже не коммуникацию, а то, что обычно интуитивно понимается как непосредственное общение. Обобщая сказанное, сформулируем два следующих тезиса: **1) коммуникация**, то есть коммуникативное общение, есть процесс приобретения знаний путём интерпретации информационных сообщений; **2) собственное общение**, то есть предикативное общение, есть процесс приобретения знаний путём непосредственного рационального осмысления объектов сенсорного восприятия или же абстрактного понимания.

Таким образом, можно предположить, что **коммуникативное воздействие** есть результат коммуникативного процесса с помощью обмена такой информации, которая предполагает изменения знаний участников коммуникативного процесса, на которые направлена информация.

Именно **предикативное общение** человек может осуществлять «без слов», то есть приобретая знания в процессе непосредственного взаимодействия с различными объектами. В отличие от предикативного общения, коммуникативное общение обязательно предполагает использование того или иного языка, тех или иных символов, которые человек интерпретирует и тем самым приобретает соответствующее знание. Коммуникативное и

предикативное общение в сумме и образуют то, что обычно интуитивно понимается под общением вообще. Таким образом, основное различие между коммуникацией и общением заключается в том, что коммуникация – специфическая разновидность общения, которую следует отличать от предикативного общения.

Большинство приведённых высказываний было сделано для пояснения теории коммуникационного воздействия через информацию. Ключевое положение при этом занимает универсальное информационное уравнение. Первоначально оно было получено как соотношение между отражаемой, отражённой и неотражённой информацией [34]. Сумма отражённой и неотражённой информации равна отражаемой информации.

Отражённая и неотражённая информации характеризуют структуру отражаемой изменённой системы со стороны упорядоченности и хаотичности.

Универсальность этого уравнения заключается в многозначности его интерпретации, которая зависит от того, с какой стороны это уравнение рассматривается. С учётом заявленной темы в настоящее время можно предложить следующие интерпретации.

Первая состоит в том, что, согласно информационному закону отражения, информация разделяется на отражённую и неотражённую части. Информация отражается системой через совокупность своих частей.

Вторая говорит, что сумма хаоса и порядка в структуре системы всегда будет оставаться неизменной, по закону сохранения суммы хаоса и порядка. При этом не важно, что мы делаем с системой без изменения общего количества элементов, на сколько частей её разбиваем по значениям какого-либо признака и в каком соотношении по числу элементов находятся между собой части.

В соответствии с третьей интерпретацией, закон сохранения информации на межвидовом информационном уровне говорит о том, что при любых структурных преобразованиях системы суммарное количество её синергетической и вероятностной информации сохраняет свою постоянную величину.

По четвёртой – данное уравнение выражает непосредственную взаимосвязь комбинаторного, синергетического и вероятностного подходов к определению количества информации, в своей совокупности образующих единую количественную основу общей теории информации.

Дальнейшее развитие этой теории в рамках коммуникативного воздействия и внедрение её в практику научных и прикладных исследований, по нашему мнению, будет иметь значение не только для разработки методов и моделей в образовательном процессе при обучении студентов иностранному языку, но и для тех предметных областей, где выявляются межпредметные связи. В пользу этого говорит тот факт, что на синергетическую основу коммуникативной теории воздействия уже есть прецеденты её включения в образовательный процесс как на уровне престижных вузов, так и на уровне рекомендаций в качестве учебного материала.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Абельсон Р.П. Структуры убеждений / Р.П. Абельсон // Язык и моделирование социального взаимодействия. – Благовещенск, 1998. – С. 317-380.
2. Барт Р. Мифологии / Р. Барт; пер., вступ. ст. и коммент. С.Н. Зенкина. – М.: Изд-во Сабашниковых, 1996.
3. Барт Р. Миф сегодня / Р. Барт // Избранные работы: Семиотика. Поэтика / Р. Барт. – М., 1994. – С. 72-130.
4. Бахтин М.М. К вопросам самосознания и самооценки / М.М. Бахтин // Собр. соч.: в 7 т. – М., 1996. – Т. 5. – С. 59-160.
5. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М.: Искусство, 1986.
6. Берг А.И. Кибернетика и диалектико-материалистическая философия / А.И. Берг, А.Г. Спиркин // Проблемы философии и методологии современного естествознания. – М., 1973. – С. 115-122.
7. Бирюков Б.В. Кибернетика и методология науки / Б.В. Бирюков. – М., 1974.
8. Бодрийяр Ж. Символический обмен и смерть / Ж. Бодрийяр; пер. с фр. С.Н. Зенкина. – М., 2000.
9. Гуревич А. Философия культуры / А. Гуревич. – М., 1994.
10. Демин А.И. Парадигма дуализма: пространство – время, энергия, информация / А.И. Демин. – М.: Изд-во ЛКИ, 2007.
11. Деррида Ж. О грамматики / Ж. Деррида; пер. с фр. и вступ. ст. Н. Автономовой. – М.: Ad Marginem, 2000.
12. Исупов К.Г. Уроки М.М. Бахтина / К.Г. Исупов // М.М. Бахтин: pro et contra: личность и творчество М.М. Бахтина в оценке рус. и мир. гуманитар. мысли. – СПб., 2001. – Т. I. – С. 7-44.
13. Колин К.К. Эволюция информатики / К.К. Колин // Информационные технологии. – 2005. – № 1. – С. 2-16.
14. Кравец А.С. Теория смысла Ж. Делеза: pro et contra / А.С. Кравец // Логос. – 2005. – № 4. – С. 227-258.
15. Куприянов А.И. Городская культура русской провинции: конец XVIII - первая половина XIX века: новый хронограф / А.И. Куприянов. – М., 2007.
16. Лакан Ж. Семинары. Кн. 5. Образования бессознательного (1957/58). – Киев: Гнозис: Логос, 2002.
17. Леви-Стросс К. Первобытное мышление / К. Леви-Стросс. – М.: Республика, 1994.
18. Логический словарь ДЕФОРТ. – М., 1994.
19. Лотман Ю.М. Слово и язык в культуре просвещения / Ю.М. Лотман // Избр. статьи: в 3 т. – Таллинн, 1992. – Т. 1. – С. 216-223.
20. Мифология и сознание современного человека : полн. стеногр. лекции Александра Пятигорского, прочитан. в рамках проекта «Публичные лекции «Полит.ру» 21 февр. 2006 г. [Электронный ресурс] // ПОЛИТ.РУ. Режим доступа: <http://www.POLIT.ru/lectures/2006/03/02/pjatigorsky.html>
21. Моррис Ч. Из книг «Основания теории знаков», «Значение и означивание» / Ч. Моррис // Семиотика. – М., 1983.
22. Мосс М. Общества, обмен, личность / М. Мосс. – М.: Наука, гл. ред. вост. лит., 1996.
23. Панченко О. Виктор Шкловский: текст – миф – реальность / О. Панченко. – Szczecin, 1997.
24. Паршин П.Б. Речевое воздействие: основные сферы и разновидности / П.Б. Паршин // Рекламный текст. Семиотика и лингвистика. – М., 2000. – С. 55-73.
25. Почепцов Г.Г. Теория и практика коммуникации / Г.Г. Почепцов. – М., 1998.
26. Рыданова И.И. Основы педагогики общения / И.И. Рыданова. – Минск: Беларуская навука, 1998.
27. Семкин А.Д. Театральная теория Н.Н. Евреинова: дис. ... канд. искусствоведения / А.Д. Семкин. – СПб., 2000.
28. Солсо Р.Л. Когнитивная психология / Р.Л. Солсо. – М.: Тривола, 1996.
29. Тодоров Цв. Поэтика / Ц. Тодоров // Структурализм: «за» и «против». – М., 1975. – С. 37-113.
30. Уорнер Э.Э. Владимир Яковлевич Пропп и русская фольклористика / Э.Э. Уорнер. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2005.
31. Фёдорова Л.Л. Типология речевого воздействия и его место в структуре общения / Л.Л. Фёдорова // Вопросы языкознания. – 1991. – №6. – С. 46-50.
32. Фрейд З. Психология бессознательного / З. Фрейд. – М.: Просвещение, 1990.
33. Фуко М. Правительственность: (идея гос. интереса и её генезис) / М. Фуко; пер. И. Окуневой // Логос. – 2003. – № 4/5. – С. 4-22.
34. Шамбадаль П. Развитие и приложения понятия энтропии / П. Шамбадаль. – М., 1967.
35. Шерковин Ю.А. Психологические проблемы массовых информационных процессов / Ю.А. Шерковин. – М., 1973.
36. Шпет Г.Г. Искусство как вид знания : избр. тр. по философии культуры / Г.Г. Шпет. – М.: РОССПЭН, 2007.
37. Юнг К. Об истоках сознания: (Von den Wurzeln des Bewusstseins). – Zurich: Rascher, 1954.
38. Якобсон Р. Язык и бессознательное / Р. Якобсон. – М.: Гнозис, 1996.
39. Barsalou L.W. The HIPE theory of function / L.W. Barsalou, S.A. Sloman, & S.E. Chaigneau // Representing functional features for language and space: Insights from perception, categorization and development / L. Carlson & E. van der Zee (eds.). – New

- York: Oxford University Press, [w.y.].
40. Bourdieu P. Rites of institution / P. Bourdieu // Language and Symbolic Power / trans. Peter Collier. – Cambridge: Polity Press: Harvard University Press, 1990.
41. Grice H.P. Logic and conversation / H.P. Grice // Syntax and semantics / ed. by P. Cole and J. L. Morgan. – N.Y.: Academic Press, 1975. – V.3. – P.41-58.
42. Shannon C.E. Communication in the presence of noise / C.E. Shannon // Proc. Institute of Radio Engineers. – 1989. – Т. 37. – № 1. – P. 10-21.
43. Sloman A. Beyond Shallow Models of Emotion / A. Sloman // Cognitive Processing : International Quarterly of Cognitive Science. – 2001. – №2(1). – P. 177-198.
44. Vertigo. Круговорот образов, понятий, предметов / Vertigo. – М.: Слово, 2009.

УДК 796.0

Стафеева А.В.

Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет им. Н.Г. Чернышевского (г. Чита)

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ФИЗКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЗАБАЙКАЛЬСКОМ КРАЕ*

Аннотация. В статье рассматривается проблема непрерывности физкультурного образования в Забайкальском крае. Анализируются понятия общего и специального физкультурного образования. Обсуждается материально-техническое, программно-методическое обеспечение и кадровый потенциал сферы общего и дополнительного образования по физической культуре в регионе. Излагаются стратегии перспективы развития непрерывности и преемственности физкультурного образования различных возрастных групп учащейся молодёжи на всех уровнях образования в крае.

Ключевые слова: непрерывное физкультурное образование; физическая культура личности; профильное образование; подготовка специалиста по физической культуре.

A. Stafeeva

State Humanitarian Pedagogical University named after N.G.Chernishevsky (Chita)

THE PROBLEMS AND PROSPECTS OF THE DEVELOPMENT OF THE SYSTEM OF CONTINUING SPORTS EDUCATION IN THE REGION OF ZABAİKALYE

Abstract. The article is devoted to the problem of continuing of the sports education in Zabaikalye region. It analyses the concepts of general and special sport education. The author discusses material, technical, programme and methodical support and the staff's potential of comprehensive and additional Education of physical culture in this region. An account of

strategic perspectives of the development of continuing and successive sport education for different age groups is given.

Key words: in continuing sports education, physical culture of a person, profile education; training of a specialist in physical culture.

На современном этапе мирового экономического и общественного развития наиболее важной глобальной проблемой следует считать непрерывность образования. Какая бы его сфера ни затрагивалась, какие бы аспекты обучения, воспитания, развития человека ни рассматривались, возникает необходимость выразить своё отношение к таким сторонам образования, как: *всеохватность*, то есть объединение общей целью и вовлечение всего населения, всех его социально-демографических групп; *преемственность*, то есть сохраняемость или изменяемость во времени и пространстве общесоциальных целей и способов их реализации; *индивидуализированность*, то есть учёт по времени, типам, направленности потребностей каждого индивидуума. Фактически предстоит ответить на вопрос: всем ли и всегда ли нужно образовываться, и кому это нужно – обществу или личности? А ещё точнее – какой формуле следовать: “образование на всю жизнь” или “образование через всю жизнь”? Без ответов на эти глобальные вопросы нельзя решить и вечных проблем, стоящих перед образованием как организованной структурой общества: для чего, чему и как обучать в новых социально-экономических условиях [3].

* © Стафеева А.В.

Движение к созданию подлинного непрерывного образования должно происходить с опорой на результаты глубинного системного анализа проблемы в социокультурологическом аспекте. Всё вышесказанное тем более относится к физкультурному образованию, потому что мы имеем дело не только с конкретизированной областью образовательной системы, но и непосредственно с культурой – физической культурой населения как объекта (субъекта) будущей профессиональной деятельности специалиста по физической культуре и спорту.

Одной из центральных идей должна стать идея перехода от школы знаний к школе культуры, рассмотрение образования как части общей культуры и её важного фактора и источника. Непрерывность будет обеспечена, если при проектировании системы образования будут учтены и рассмотрены условия для сознательного освоения объективных ценностей культуры как необходимой субъективной потребности личности.

К основным характеристикам, отражающим глобальные образовательные тенденции, относятся: 1) ценностная значимость образования как для индивида, так и для общества в целом; 2) опережающий, вариативный и непрерывный характер образования; 3) ориентация образования на целостное развитие личности, её самоактуализацию и самоорганизацию; 4) направленность образовательного процесса на активное освоение обучающимися способов познавательно-преобразующей деятельности; 5) адаптация образования к широкому кругу запросов и потребностей личности; 6) ориентация обучения на развитие ценностных смыслов; 7) дальнейшее освоение новых образовательных технологий; 8) создание в российской системе образования единого образовательного пространства и др. [4].

Явное противоречие между общественно-государственной потребностью в формировании здорового поколения и современными условиями труда и жизни указывает на необходимость переориентации системы образования на сохранение и укрепление здоровья, установки на здоровый образ жизни школьников. Однако в образовательной среде как у педагогов, так и учащихся особенно выражены тенденции ухудшения здоровья, психического и социального неблагополучия. Социальная природа человека предполагает, что он стремится к включению в социум для развития, самовыражения и обеспечения

защиты своих жизненных ценностей. Для этого, прежде всего, целесообразна направленность социального воспитания и обучения на сохранение здоровья, формирование у школьников системы ценностей культуры здоровья, особенностей ведения здорового образа жизни в целях активной и продолжительной жизнедеятельности [7].

В концепции проекта нового стандарта по физической культуре в общеобразовательных школах в качестве механизма повышения качества образования предлагается ориентация не столько на обновление самого учебного содержания, представленного в стандарте 2004 года и направленного на формирование ключевых компетенций (культуры здоровья – в начальной, технической компетенции – в основной, и социально ориентированной компетенции – в средней школе), сколько на разработку и внедрение системы требований к результатам освоения содержания образовательного стандарта. Деятельностная основа современного образования по физической культуре базируется на концепции личностного, социального и познавательного развития учащихся, что определяется характером и содержанием этой деятельности. Эта деятельность задаёт структурную организацию учебного предмета, которая направлена на формирование физкультурной грамотности, культуры здоровья, активного вовлечения детей в самостоятельные занятия по укреплению собственного здоровья, развитию физических качеств и освоению двигательных действий в различных формах досуга и отдыха с использованием средств физической культуры [2].

В ныне действующих образовательных стандартах высшего профессионального образования всех специальностей в области физической культуры и спорта требования к профессиональной подготовке выражены словами «должен знать», «должен уметь», «должен иметь представление». Ни в одной строке стандарта профессиональная готовность специалиста не выражается через понятие «профессиональная компетентность», что не способствует формированию у выпускников готовности эффективно использовать свои внутренние ресурсы для принятия решений и достижения поставленной цели, а также готовности оценивать и анализировать результаты своих действий [1].

Итак, подходы к проблеме сохранения и повышения уровня здоровья школьников характеризуются рядом противоречий между:

а) потребностью общества в формировании здорового поколения и способностью системы высшего образования по физической культуре удовлетворить потребности человека и общества в высококачественных услугах, которые определяют перспективы развития человека; б) необходимостью подготовки будущих учителей физической культуры в условиях модернизации физкультурного образования и недостаточной теоретической, методической и практической проработанностью условий её реализации. В связи с этим в настоящее время особое значение приобретают проблемы, связанные с изучением готовности будущих преподавателей по физической культуре к осуществлению эффективного здоровьесберегающего образовательного процесса в условиях новой концепции физкультурного образования.

Одним из главных принципов, на котором основывается государственная политика Российской Федерации в области физической культуры и спорта, является непрерывность и преемственность физического воспитания различных возрастных групп учащейся молодёжи на всех уровнях образования.

Непрерывность и преемственность физического воспитания учащейся молодёжи в системе образования обеспечиваются: 1) единой законодательной нормативно-правовой базой в области физической культуры, спорта и образования; 2) совокупностью преемственных примерных учебных программ различных уровней образования по физической культуре; 3) систематическим использованием средств физической культуры в режиме учебного и внеучебного времени; 4) сочетанием различных форм занятий физическими упражнениями, спортом и туризмом в течение учебной недели; 5) системой гигиенического обучения и воспитания, формирования навыков здорового образа жизни; 6) обязательностью требований по контролю за динамикой физической подготовленности обучающихся в образовательных учреждениях; 7) взаимодействием государственных и общественных спортивных организаций.

Таким образом, проблема непрерывности физкультурного образования должна рассматриваться в двух плоскостях: 1) непрерывное образование личности, имеющее целью формирование физически культурного (а не просто телесно здорового!) человека; 2) непрерывное профессиональное физкультурное образование, целью которого является подготовка специалиста, способного осуществлять

и обеспечивать на всех уровнях – от проекта, программы до их реализации – педагогически организованное непрерывное образование различных социально-демографических групп и создавать им условия для физкультурного самообразования. Взаимосвязь и взаимозависимость этих двух сторон одного явления несомненна.

Переориентировать процесс физического воспитания и образования населения на новые социальные цели, придать этому процессу общегуманистическую и общекультурную направленность, обеспечить условия для формирования физкультурно образованной целостной личности и участвовать в создании нового образа физической культуры общества смогут лишь специалисты нового поколения. Формирование такого специалиста – процесс сложный, многогранный и длительный. Острота проблемы определяется чрезвычайной сложностью и неоднозначностью тех явлений, которые происходят сегодня во всей социальной жизни, в культуре и образовании прежде всего. Исследователям нельзя игнорировать тот факт, что изменять практику необходимо уже сегодня, находя эффективные пути оперативной переориентации кадров, уровень мышления и профессиональной подготовки которых сложился в старых целях, традициях и условиях; с другой стороны, опережая практику, прогнозировать содержание непрерывного образования специалистов новой формации, т.е. работать на будущее.

На территории Забайкальского края складывается система непрерывного и преемственного физкультурного образования, объединяемая Министерством образования, науки и молодёжной политики Забайкальского края и включающая в себя 618 образовательных учреждений общего образования, в которых занимаются физической культурой более 145 тысяч школьников (97,5%); 474 дошкольных образовательных учреждений – около 102 тысяч воспитанников (95%); 7 учреждений среднего профессионального образования – около 1500 учащихся (97,5%); 21 учреждение начального профессионального образования – около 4800 учащихся (97,5%); 50 учреждений дополнительного образования детей физкультурно-спортивной направленности – 21452 воспитанников (15,4%); а также 54 учреждения круглосуточного пребывания детей – около 3 600 воспитанников (80%).

Исследование проблемы непрерывного физкультурного образования обсуждалось за-

седании круглого стола «Проблемы и перспективы развития системы непрерывного физкультурного образования в Забайкальском крае», который проходил в Забайкальском государственном гуманитарно-педагогическом университете им. Н.Г. Чернышевского в апреле 2010 г. В обсуждении вопросов, связанных с перспективами развития физкультурного образования края, приняли участие: руководители Министерства физической культуры и спорта Забайкальского края, ведущие специалисты Министерства образования и молодёжной политики края, руководители педагогических колледжей и училища олимпийского резерва, директора ДЮСШОР и общеобразовательных школ. В рамках работы круглого стола обсуждались существенные характеристики и структура непрерывного образования, а также методологическая основа и практическая технология реализации концепции непрерывного физкультурного образования в Забайкальском крае.

За последние годы в сфере физической культуры и спорта в Забайкальском крае наметились позитивные изменения. Предпринимаются определённые меры в плане привлечения внимания населения к укреплению своего здоровья. Вместе с тем многие проблемы в данной сфере остаются нерешёнными. Так, для Забайкальского края актуально:

- недостаточное привлечение населения к регулярным занятиям физической культурой и спортом;
- недостаточное количество профессиональных кадров в сфере физической культуры и спорта;
- утрата традиций физкультурно-спортивной направленности;
- низкие темпы развития физкультурно-оздоровительных и спортивных услуг, предоставляемых различным группам населения;
- недостаточная работа по пропаганде занятий физической культурой и спортом;
- несовершенная материально-техническая база учреждений физической культуры и спорта.

Указанные проблемы предполагается решить в рамках реализации краевой долгосрочной целевой программы «Развитие физической культуры и спорта в Забайкальском крае (2010-2014 годы)», основанной на приоритетных направлениях федеральной целевой программы «Развитие физической культуры и спорта в Российской Федерации на 2006-2015 годы» (11.01.2006) и соответс-

твующей целям и задачам приоритетных направлений социально-экономического развития Забайкальского края [5].

Организация физического воспитания и образования в образовательных учреждениях Забайкальского края осуществляется в соответствии с Конституцией РФ, законом РФ «Об образовании», со ст. 28 Федерального закона «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» от 4 декабря 2007 г. № 329-ФЗ, Положением о физическом воспитании обучающихся в образовательных учреждениях от 27.01.2000 г. № 4, Типовым положением об образовательном учреждении дополнительного образования детей от 7 марта 1995 г. № 233, а также письмом Росспорта от 21 марта 2008 г. № ЮА-02-07/912 «Об учреждениях адаптивной физической культуры и адаптивного спорта» (Дополнение к методическим рекомендациям по организации деятельности спортивных школ в Российской Федерации от 12 декабря 2006 г. № СК-02-10/3685), согласованным письмом Минобрнауки России от 6 марта 2008 г. № ИК-343/06.

Содержание физической культуры в образовательных учреждениях различных типов определяется государственными образовательными стандартами, примерными (базисными) учебными планами и примерными учебными программами, которые утверждают федеральным органом исполнительной власти в области образования. Это обеспечивает непрерывность физического воспитания обучающихся, преемственность его содержания и требований к их физической подготовленности (на уроках физической культуры, во внеурочное время (выходные и каникулярные дни, летний период)).

В общеобразовательных учреждениях края действуют 537 спортивных зала. Оснащённость общеобразовательных учреждений Забайкальского края спортивными залами составляет 86,9%. Сокращение бюджетного финансирования, происходящее в образовательных учреждениях в последние годы, привело к ухудшению состояния учебно-спортивной базы, слабому обеспечению учебно-тренировочных занятий спортивным инвентарем и оборудованием и составляет 50%, что, безусловно, отражается на организации и качестве учебного процесса.

Образовательную деятельность осуществляют 707 учителей физической культуры (из них 381 – в сельской местности). В дошкольных образовательных учреждениях работают

157 инструкторов по физической культуре. Средняя обеспеченность кадрами в расчёте на одного специалиста в дошкольном образовании (городской округ) составляет 185,8 детей; в общеобразовательных учреждениях – 212 учащихся.

На базе спортивных залов общеобразовательных учреждений края организована работа 1517 спортивных кружков с охватом – 33219 школьников, что составляет 23,9 % от общего контингента учащихся.

В целях усиления роли физической культуры среди школьников, укрепления их здоровья в большинстве общеобразовательных школ (63%) введён третий урок физической культуры или час активной двигательной деятельности (ритмика, хореография, аэробика, фитнес). В 2008 г. спортивно-оздоровительная работа с учащимися планировалась в зависимости от финансовых возможностей. Проведено 14 краевых соревнований, в которых участвовало 1089 человек.

В Забайкальском крае, в рамках федерального эксперимента по модернизации структуры и содержания общего образования, имеется опыт организации профильного обучения. По данным В.А. Романченко (зав. Центром сопровождения модернизации общего образования ЧИПКРО) [6], динамика развития системы профильного обучения в нашем регионе такова: в 2001-2002 учебном году 10 школ Читинской области приняли участие во введении профильного обучения; в 2002-2003 учебном году к ним присоединились ещё 26 общеобразовательных учреждений; в 2005-2006 учебном году – 167 школ области. Основную массу (около 70%) составляют сельские и поселковые школы. В эксперименте по организации обучения по оборонно-спортивному профилю принимают участие несколько общеобразовательных школ: МОУ СОШ посёлка Дарасун Карымского района, МОУ Зоргольская СОШ Приаргунского района и некоторые другие. В настоящее время в крае более 400 учащихся обучаются в классах оборонно-спортивного профиля.

Учебный процесс по физическому воспитанию в образовательных учреждениях дополняется внеучебными формами занятий физической культурой в спортивных клубах и школах системы дополнительного образования детей.

Специализированную спортивно-оздоровительную работу в крае осуществляют 50 спортивных школ, при которых работает 166 спортивных отделений (2008 г. – 166, 2007 г.

– 164) и развивается 29 видов спорта. Наиболее развиты такие отделения, как: баскетбол, волейбол, футбол, лёгкая атлетика, шахматы, бокс и другие.

Координацию деятельности данных учреждений осуществляет Государственное образовательное учреждение дополнительного образования детей «Краевая специализированная детско-юношеская спортивная школа Олимпийского резерва» Министерства образования Забайкальского края. При школе работает краевой Научно-методический совет, работа которого направлена на совершенствование учебно-методического обеспечения 50 спортивных школ Забайкальского края с учётом направлений современной образовательной политики и социально-экономического развития общества.

В Забайкальском крае функционирует:

- 38 муниципальных «Детско-юношеских спортивных школ»;
- 2 муниципальных «Детских оздоровительно-образовательных центра»;
- 6 муниципальных «Специализированных детско-юношеских спортивных школ Олимпийского резерва»;
- 5 государственных учреждений.

Несмотря на количественный рост кадров в области физической культуры и спорта, отмечается недостаток специалистов для работы с детьми, имеющими отклонения в состоянии здоровья, организаторов в сфере оздоровительной работы и туризма. Не хватает также учителей физической культуры для общеобразовательных школ и, особенно, сельских.

Прогнозируемые изменения потребности в специалистах физической культуры, связанные с демографическими процессами, требуют долгосрочного планирования подготовки кадров по физической культуре в высших и средних специальных учебных заведениях. Наряду с этим требуется переподготовка учителей физической культуры и школьных медицинских работников по вопросам врачебно-педагогического контроля за физическим воспитанием ослабленных детей.

В результате анализа состояния физической культуры и спорта на современном этапе, а также перспектив развития общей физической культуры населения и физической культуры профессионалов в Забайкальском крае сформулирован ряд задач, решение которых позволит обеспечить опережающий, вариативный и непрерывный характер образования в крае; ориентацию образования на целостное развитие личности, её самоак-

туализацию и самоорганизацию; адаптацию образования к широкому кругу запросов и потребностей личности; ориентацию обучения по физической культуре на развитие ценностных смыслов; дальнейшее освоение новых физкультурных образовательных технологий; создание в Забайкальской системе образования единого физкультурного образовательного пространства.

Наиболее первостепенные из них:

- создание рабочей группы для разработки и теоретического и практического обоснования региональной системы непрерывного физкультурного образования в соответствии с направлениями Национальной образовательной инициативы «Наша новая школа», отвечающей потребностям региона и способной обеспечить подготовку высокообразованной и творческой личности, обладающей способностью к перманентному саморазвитию и самореализации в профессиональной деятельности;
- разработка нормативно-правовой базы, обеспечивающей эффективное функционирование региональной системы непрерывного физкультурного образования;
- разработка критериев эффективности управления региональной системой физкультурного образования и процессом профессиональной подготовки на каждой ступени многоуровневого профессионального образования (качество реализации ГОС 2004, 2009 по физической культуре; мониторинга уровня физического здоровья и физической подготовленности; эффективность сопряжённых учебных планов и программ в системе «ДОУ – школа», «школа – колледж», «колледж – вуз» и т. п.);
- разработка методического сопровождения предпрофильной и профильной подготовки учащихся; расширение количества профильных классов в Забайкальском крае;
- открытие экспериментальных площадок в крае, реализующих инновационные проекты укрепления и сохранения здоровья школьников, повышения уровня физической подготовленности, профилизации общего образования;
- разработка и внедрение в учебно-воспитательный процесс по физической культуре Забайкальского края образовательных программ на основе учёта особенностей физического и моторного развития, национально-региональных традиций двигательной активности;
- проведение научно-практических конференций, семинаров, совещаний, систематичес-

ких консультаций по вопросам предлагаемых подходов к созданию региональной системы непрерывного физкультурного образования;

- переподготовка учительских кадров на базе ЗабГГПУ для работы в специальных медицинских группах, профильных оборонно-спортивных классах; расширение профориентационной работы для получения учителями по физической культуре, имеющими среднее профессиональное образование, высшего образования;
- создание единого информационного образовательного пространства (сайта) специалистов, педагогов по физической культуре и спорту, объединяющего научные и образовательные ресурсы региона, для обмена опытом, консультативной помощи и т. д.;
- расширение спектра дисциплин специализаций в вузе для специалистов и педагогов по физической культуре и спорту с учётом потребностей региона;
- развитие в Забайкальском крае адаптивных видов спорта.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Балашова В.Ф. Понятие «компетенция» и «компетентность» как базовые составляющие компетентного подхода к образованию / В.Ф. Балашова // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2008. – №5. – С.59-63.
2. Кузнецов В.И. Глобализация и физическая культура в общеобразовательных школах / В.И. Кузнецов // Физическая культура и спорт в условиях глобализации образования: материалы Второй всероссийской научн. конф., посвящённой 50-летию факультета физической культуры ЗабГГПУ им. Н.Г. Чернышевского. – Чита, 2009. – С. 232-235.
3. Неминуций Г.П. Процесс подготовки специалиста с физкультурным образованием как объект системного исследования / Г.П. Неминуций, В.И. Маслов, Г.М. Федорюк // Теория и практика физической культуры, 1986. – №1. – С. 41-43.
4. Ошорова Г.С. Здоровьесберегающие технологии обучения в условиях глобального образования / Г.С. Ошорова, Н.Б. Ошорова // Образование и глобализация: материалы Третьей Байкальской международной научн. конф. – Улан-Удэ: БГУ, 2009. – С. 167-171.
5. Постановление «Об утверждении краевой долгосрочной целевой программы «Развитие физической культуры и спорта в Забайкальском крае (2010 - 2014 годы)» от 11 августа 2009 г.
6. Романченко В.А. Организационные модели профильного обучения в школах рабочих посёлков (по материалам опытно-экспериментальной работы) // Вестник образования Забайкалья. – 2006. – № 2 (30). – С.51-54.
7. Сентизова М.И. Педагогическое обеспечение подготовки будущих учителей к здоровьесберегающей деятельности / М.И. Сентизова, автореф. дисс.кан.пед.наук. – Якутск, 2008. – 24 с.

МЕТОДИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ УЧИТЕЛЯ ГЕОГРАФИИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ И ПРАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ*

Аннотация. Статья посвящена методической готовности учителя географии к профессиональной деятельности, которая рассматривается как единство теоретической и практической составляющих. В статье определены компоненты содержания методической готовности. Автор рассматривает методическую готовность как цель обучения будущего учителя в педагогическом вузе.

Ключевые слова: компетентностный подход, профессиональная компетентность, общекультурная компетенция, методическая компетентность, теоретический аспект методической готовности, практический аспект методической готовности.

E. Tamozhnyaya

Moscow State Pedagogical University

METHODOICAL READINESS OF THE
TEACHER OF GEOGRAPHY: THEORETICAL
AND PRACTICAL ASPECTS

Abstract. The article is dedicated to the methodological competence as a unity of theoretical and practical aspects. The components of methodological competence and its connections are submitted for consideration. Up to date the methodological competence as the main object of teachers training in pedagogical university.

Key word: methodological approach, professional competence, general competence, methodological competence, theoretical aspect of methodological competence, practical aspect of methodological competence.

В условиях реформирования системы высшего педагогического образования, перехода к личностно-деятельной модели обучения уровень подготовки будущего учителя определяется не только объемом знаний по изучаемым в вузе дисциплинам. С позиций *компетентностного подхода* уровень образованности определяется способностью решения проблем различной сложности на основе имеющихся знаний. Идеи компетентностного подхода и интенсивно развивающиеся процессы стандартизации содержания образова-

ния оказали большое влияние на изменения в категориальном аппарате научных исследований в области проблематики среднего и высшего образования.

В ряде отечественных научно-теоретических и научно-методических работ рядом ученых (Н.В. Кузьмина, Е.С. Кузьмин, Ю.С. Емельянов и др.) был введен термин «профессиональная педагогическая компетентность», которая рассматривалась как совокупность умений педагога особым образом конструировать научное и практическое знание в целях лучшего решения практических задач.

Так, Н.В. Кузьмина выделила специально-педагогическую компетентность как осведомленность в области самой специальности и в области способов приобщения к ней. Кроме того, автором была выделена научно-педагогическая компетентность, которая предполагала умение трансформировать научные знания в средство решения педагогических задач, то есть превращать науку в средство воспитательного воздействия на личность другого человека [4].

В 1990-е гг. в составе профессиональной педагогической компетентности некоторые авторы стали выделять *методическую компетентность* и ее виды.

Авторы современных научных публикаций приходят к выводу, что значения терминов «компетенция» и «компетентность» не перекрывают друг друга и оба имеют право на существование в научном педагогическом дискурсе [3]. Компетентность в рамках обсуждаемой темы часто рассматривается как уровень образованности или результат образования.

Так, Ю.Г. Татур предлагает рассматривать компетентность специалиста с высшим образованием как «проявленные на практике его стремление и способность (готовность) реализовать свой потенциал (знания, умения, опыт, личные качества и др.) для успешной творческой (продуктивной) деятельности в профессиональной и социальной сфере, осознавая социальную значимость и личную ответственность за результаты этой деятель-

* © Таможняя Е.А.

ности, необходимость ее постоянного совершенствования» [6, 18].

Большинство исследователей сходятся во мнении, что должны иметь место оба термина, поскольку компетентность следует трактовать как интегральную характеристику, распадающуюся на спектр отдельных компетенций [3].

В работах, посвященных исследованиям студенчества как субъекта учебно-профессиональной деятельности, компетентность определяется как общая способность и готовность личности к деятельности, основанная на знании и опыте, которые приобретены благодаря обучению, ориентированные на самостоятельное участие личности в учебно-познавательном процессе, а также направленные на ее успешное включение в трудовую деятельность; это деятельностьная составляющая полученного образования, которая помогает проявиться (обнаружиться) знаниям, умениям, навыкам в незнакомой ситуации [1].

Итак, анализ многочисленных публикаций, посвященных проблеме компетентностного подхода, позволяет выявить различия между понятиями «компетенция» и «компетентность».

Компетентность – интегрированный результат обучения, выражающийся в способности и готовности субъекта эффективно использовать внутренние и внешние ресурсы для выполнения профессиональной деятельности в типовых и нестандартных ситуациях в соответствии с установленными требованиями.

Компетенция – совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов и опыта деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним.

Таким образом, компетентностная модель специалиста-выпускника должна представлять собой описание того, каким набором компетенций должен обладать выпускник вуза, к выполнению каких профессиональных функций он должен быть подготовлен и какова должна быть степень его подготовленности.

Профессиональная компетентность будущего учителя в новом макете ФГОС ВПО по направлению подготовки «050100 Педагогическое образование» рассматривается как совокупность двух групп компетенций:

общекультурных и профессиональных. Обе группы соотносятся с двумя рядами требований: требованиями к академической подготовленности и требованиями к профессиональной подготовленности.

Общекультурные компетенции (универсальные, ключевые) носят надпрофессиональный характер и необходимы в любой области деятельности. Сам термин «общекультурные» указывает на то, что они являются основанием для других, более конкретных и предметно ориентированных.

По мнению многих исследователей, общекультурные компетенции – это личностные и социальные качества, способности, универсальные навыки и знания, которые выражены в различных формах в многообразных ситуациях работы и социальной жизни. Среди них выделяются: коммуникативные навыки и способности; творчество; способность к аналитическому мышлению; способность к критическому мышлению; приспособляемость; способность работать в команде; способность работать самостоятельно; самосознания и самооценка [1, 2].

Профессиональные компетенции отражают профессиональную квалификацию учителя. Они различаются для разных дисциплин (направлений, специальностей подготовки) и конкретизируются по ведущим аспектам педагогической деятельности.

Компетенции характеризуются определенным набором умений (организационных, технологических, интеллектуальных, коммуникативных), которые реализуются в различных видах профессиональной деятельности (рис. 1).

В представленной схеме инварианта компетентностной модели выпускника вуза по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование» оба вида компетенций взаимосвязаны и развиваются одновременно, создавая целостный образ специалиста, и в конечном итоге обеспечивает становление его личностно-социально-профессиональной компетентности как определенной целостности, как интегративной личностной характеристики.

Итак, *профессиональная компетентность* будущего учителя географии – интегрированный результат обучения, совокупность сформированных у выпускника вуза общекультурных и профессиональных компетенций, выражающиеся в его способности и готовности эффективно использовать внутренние и внешние ресурсы для выполнения



Рис. 1

профессиональной деятельности в типовых и нестандартных ситуациях в соответствии с установленными требованиями. В нашем исследовании мы рассматриваем термин «профессиональная компетентность учителя географии» как синоним категории «готовность учителя к осуществлению профессиональной деятельности».

В УМК дисциплины «Теория и методика обучения географии» формирование творческой личности будущего учителя географии, вооружение его знаниями теоретических и методологических основ науки, методическими умениями рассматривается как условие, обеспечивающее «выполнение основных функций учителя географии». То есть усвоение студентами научно-методического знания выступает не целью, а средством формирования готовности к выполнению профессиональной деятельности.

Таким образом, «методическая компетентность» учителя географии как категория более низкого таксономического ранга по отношению к категории «профессиональная компетентность учителя географии» может рассматриваться как результат обучения дисциплине «Теория и методика обучения географии», представляющий совокупность методических компетенций, определяемых

функциональной структурой методического мышления.

В нашем исследовании мы рассматриваем формирование готовности учителя к осуществлению профессиональной деятельности в системе школьного географического образования как цель его методической подготовки.

Анализ многочисленных научно-педагогических и научно-методических исследований показал, что многие исследователи рассматривают готовность учителя к профессиональной деятельности как совокупность целого ряда составляющих: личностной; теоретико-методологической; предметно-когнитивной; методической.

Так, В.А. Сластенин готовность учителя к профессиональной деятельности определяет как «особое психическое состояние, как наличие у субъекта образа структуры определенного действия постоянной направленности сознания на его выполнение». В структуре готовности учителя он выделяет теоретическую и практическую составляющие. Основной формой проявления теоретической (познавательно-поисковой) готовности является теоретическая деятельность, проявляющаяся в обобщенном умении педагогически мыслить, которое предполагает наличие у

учителя аналитических, прогностических, проективных, рефлексивных умений. Содержание практической готовности выражается в предметных умениях (конструктивные, организаторские, коммуникативные), которые отражают структуру практической педагогической деятельности [5, 43-53].

Таким образом, теоретическую составляющую готовности специалиста можно соотнести с понятием профессионального мышления, а практическую составляющую – с его умениями. По сути, в таком ключе термин «готовность» близок по смыслу к категории «компетентность».

Если конкретизировать определение профессиональной готовности для целей методической подготовки, то *методическую готовность* как феномен более низкого таксономического ранга можно рассматривать как совокупность методических знаний и умений, а также качеств личности, обеспечивающих возможность осуществлять все виды методической деятельности.

Тогда *теоретическая составляющая готовности* учителя географии будет соответствовать *методическому мышлению*, которое регулирует все виды методической деятельности учителя, а *практическая составляющая* – *методическим умениям*.

Опираясь на уточненные в нашем исследовании содержательную и функциональную структуру методического мышления, которое интегрирует в себе черты профессионального педагогического и специфические признаки предметного географического мышления, мы выделяем следующие компоненты методической готовности учителя географии: мотивационно-личностный, предметно-содержательный, теоретико-методологический и операционально-деятельностный (рис. 2).

Мотивационно-личностная готовность включает характеристики личности, выражающие отношение к профессии, цели профессиональной деятельности, мировоззренческие установки, принципы, а также индивидуально-типологические свойства учителя (стиль общения, эмоциональность, способность к самоанализу, рефлексии и др.).

Предметно-содержательная готовность включает системы психолого-педагогических, методических и географических знаний, составляющие предметный аспект методического мышления.

Операционально-деятельностная готовность предполагает сформированность сис-

темы умений и навыков, необходимых для методической деятельности учителя – познавательной, проектно-конструкционной, обучающей, оценочной и исследовательской.

Теоретико-методологическая готовность включает знания о методах научного познания, а также осознание роли и значения географического образования в становлении личности ученика.

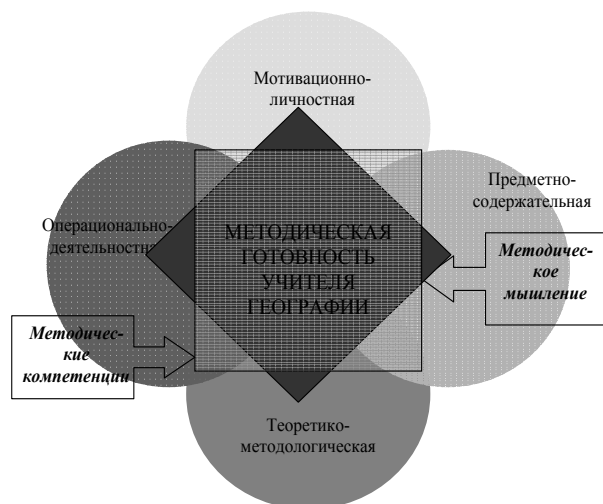


Рис. 2. Структура методической готовности учителя географии к осуществлению профессиональной деятельности.

Целостность методической готовности обеспечивается взаимосвязью методического мышления и деятельности. С позиций теории систем методический компонент готовности учителя в структуре его профессиональной готовности правильнее рассматривать не как отдельный или связанный с другими элемент системы, а как фактор, обеспечивающий взаимодействие элементов (субъектов образовательного процесса) с объектом их деятельности (содержанием учебного предмета), что является необходимым условием продуктивного функционирования методической системы обучения географии.

Итак, общая направленность образовательного процесса в вузе должна быть направлена на формирование у будущего учителя готовности к профессиональной деятельности.

В структурном отношении методическая готовность включает четыре компонента: мотивационно-личностный, предметно-содержательный, операционально-деятельностный и теоретико-методологический, и представляет единство теоретической и практической составляющих.

Теоретическая готовность соотносится с

развитой профессиональной способностью методически мыслить, то есть с методическим мышлением.

Практическая готовность означает сформированные умения осуществлять профессиональную педагогическую деятельность. Таким образом, развитие у студентов методического мышления является ведущим фактором формирования методической готовности.

Формирование методической готовности к выполнению профессиональной деятельности требует уточнения содержания методической подготовки и организации соответствующих способов познавательной деятельности студентов.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Байденко В.И. Базовые навыки (ключевые

компетенции) как обязательный компонент высококачественного профессионального образования / Профессиональное образование и формирование личности специалиста. Научно-методический сборник. М., 2002. С. 14-32.

2. Зимняя И.А. Ключевые компетенции - новая парадигма результата образования / Высшее образование. 2003. № 5. С. 34-42.
3. Карпенко О.М. К вопросу о компетентностном подходе в Российском образовании // Инновации в образовании. 2004. № 6. С. 5-13.
4. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М.: Высшая школа, 1990. 147 с.
5. Педагогика: учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин и др. М.: Школа-Пресс, 1998. 512 с.
6. Татур Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования. М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. С. 12-23.

УДК 373.1

Трухина О.Т.

Вологодский государственный педагогический университет

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ*

Аннотация. В статье раскрывается роль дидактических игр как средства коммуникативной компетенции. Это понимание транслировано в область педагогики, поскольку в нем сделан акцент на смысловом аспекте социального взаимодействия учащихся, ребёнка и педагога. Приведено несколько трактовок термина «игра». Особое внимание уделено структуре коммуникативного акта, каждый из элементов которой может стать основой построения дидактической игры, которая, в свою очередь, оказывает положительное влияние на развитие и формирование коммуникативных способностей, умений и навыков.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция; дидактическая игра; активное обучение; речевая деятельность; образовательная парадигма; педагогический контроль.

O. Trukhina

Vologda state pedagogical university

DIDACTIC GAMES AS MEANS OF DEVELOPMENT OF THE PUPILS' COMMUNICATIVE COMPETENCE

Abstract. The article reveals the role of didactic games as means of communicative competence. This notion has been transferred into the sphere of pedagogic as it emphasizes the semantic aspect of social interaction between pupils, a child and a teacher. Several interpretations of the term "game" are considered. Special prominence is given to the structure of a speech act. Every element of this structure can become a basis for the formation of a didactic game, which in its turn has a beneficial effect on the development of the pupils' communicative abilities and skills.

Key words: communicative competence, didactic game, active teaching, parole, educational paradigm, pedagogical supervision.

Key words: communicative competence, didactic game, active teaching, parole, educational paradigm, pedagogical supervision.

Проблема повышения интереса учащихся к уроку русского языка – одна из самых актуальных проблем современной методики. Овладение данным предметом имеет свои особенности. Язык всегда находится в распо-

* © Трухина О.Т.

ряжении учащихся, ведь языком мы пользуемся постоянно. Связь теории с практикой является характерной чертой нашего предмета изучения. Необходимо привлечь внимание ребят прежде всего к миру слов, которые они повседневно употребляют.

Как же заставить учеников слушать на уроке? Многие педагоги видят решение этой проблемы в использовании игрового материала как на уроках русского языка, так и на внеклассных занятиях по предмету. По мнению Г.А. Богдановой, «практика показывает, что интерес у школьников к уроку русского языка возникает тогда, когда они открывают для себя что-то новое, неожиданное, когда оказывается, что непонятное для них языковое явление вполне объяснимо – нужно только знать законы развития языка» [1, 14].

Термин «игра» соответствует понятиям о шутке и смехе, лёгкости и удовольствии и указывает на связь этого процесса с положительными эмоциями. Игра – деятельность, которая имеет большое социальное, нравственное, психологическое, духовное, эстетическое значение, которое является самым естественным и любимым занятием детей. В философии, психологии, педагогике, теории и истории искусства термин «игра» имеет разные толкования. Одни исследователи рассматривают *игру* как универсальное понятие, другие – как специфическое.

В игре заложен огромный воспитательный потенциал. Известный учёный-педагог профессор Сталь Анатолевич Шмаков писал: «Благодаря играм дети учатся доверять самим себе и всем людям, распознавать, что следует принять, а что отвергнуть в окружающем мире» [9, 5]. Е.И. Удальцова отмечала: «Игра незаменима как средство воспитания правильных взаимоотношений между людьми. В ней ребёнок проявляет чуткое взаимоотношение к товарищу, учится быть справедливым, уступать товарищу, помогать в беде и т. п. Поэтому игра является прекрасным средством воспитания коллектива» [8, 3].

В «Малом толковом словаре русского языка» даётся такое определение: «Игра... занятие, служащее для развлечения, отдыха, соревнования, комплекс предметов для такого занятия. Спортивное состязание между двумя соперниками (отдельными спортсменами или командами), проводимое по установленным правилам... Действия, преследующие тайную цель, интрига» [5, 172].

«Психологический словарь» понятие «игра» раскрывает следующим образом:

«Игра – один из видов деятельности человека и животных... Детская игра, исторически возникающий вид деятельности, заключающийся в воспроизведении детьми действий взрослых и отношений между ними, направленный на познание окружающей действительности» [7, 117].

А.С. Макаренко считает, что главное назначение игры состоит в том, что она несёт детям радость, «задор». По его убеждению, «бодрый, целеустремлённый, жизнерадостный игровой стиль детской жизни есть непременное условие здорового развития ребёнка и коллектива детей». А.С. Макаренко принадлежит мысль о том, что «воспитание будущего деятеля происходит прежде всего в игре» [6, 73].

Таким образом, игра является самой свободной формой проявления деятельности детей, потребностью психики, интеллекта, биологического фонда растущего ребёнка. Она формирует волю, самостоятельность, направляет энергию подростка на созидание, что очень важно для нормального развития личности в современном обществе.

Существуют тысячи разнообразных игр, в основном, хороших и полезных. Известны игры, рассчитанные только на конкретный возраст. Есть игры «без возраста», в них играют и дети и взрослые. Но при использовании любой разновидности учебной игры учителю следует помнить, что целью в данном виде деятельности является не победа в состязании, а общая радость участия, радость открытия нового. Успех зависит, в первую очередь, от той атмосферы доброжелательности и праздника, которая сложится в коллективе.

Обратимся к дидактическим играм. Их также называют познавательными, творческими, обучающими, предметными. Вместе с тем следует отметить, что «практически любая игра познавательна. Однако существует особый вид игр, основанных на целенаправленном развитии, обогащении интеллекта, на передаче важных сведений информации о мире, игры, осмысленно ориентированные на обучение ребёнка» [10, 107].

Об особом значении дидактических игр в развитии интересов и способностей школьников пишет О.А. Козлова: «Современные условия характеризуются гуманизацией образовательного процесса, обращением к личности ребёнка, направленностью на развитие его лучших качеств и формирование разносторонней и полноценной личности. Реализация этого подхода требует нового подхода

к обучению и воспитанию детей. Обучение должно быть развивающим, направленным на формирование познавательных интересов и способностей учащихся. В связи с этим особое значение приобретают игровые формы, в частности, дидактические игры» [3, 49].

Решение учебной задачи в дидактической игре неразрывно связано с коммуникативной деятельностью её участников.

«Коммуникация – общение, форма взаимодействия людей, основным содержанием которой является передача информации, обмен информацией. Важнейшую роль при этом играет язык (речь), поэтому в лингвистике в тождественном значении используется термин *речевая коммуникация* (выделено редактором). Именно в процессах К. с помощью речи от одного поколения к другому передаётся накопленный в обществе опыт мысли и дела, нравственные установки, культурные традиции. Таким образом, К. объединяет людей, служит формированию человеческих сообществ, прежде всего – сообщества людей, говорящих на одном языке и принадлежащих одной культуре» [4, 108].

Коммуникативная потребность состоит в стремлении ребёнка к познанию и оценке других людей, а через них и с их помощью – к самопознанию и самооценке. Коммуникативное действие, возникающее в процессе игры, представляет собой целостный акт, адресованный партнёру по общению и направленный на него.

Дидактическая игра предполагает высокую мотивацию общения, которая достигается, например, использованием игровых стимулов. Присвоение каждому учащемуся важной социальной роли и постоянное внимание к его индивидуальной значимости помогают снять психологические барьеры общения, что является необходимым условием успешного обучения.

Игры, развивающие коммуникативные навыки, направлены на формирование у детей умения играть вместе, согласовывать свои интересы с интересами остальных ребят, помогать друг другу. Игра предполагает создание условных ситуаций и их обыгрывание. Рассмотрим простую игру «Наоборот», которую целесообразно проводить на уроках русского языка в 5-7 классах. Дети перебрасывают друг другу мяч. Такой вид деятельности может быстро наскучить, так как, на первый взгляд, он не включает в себе никакой дидактической задачи. Но, по правилам игры, каждый, кто ловит мяч, должен назвать сло-

во-антоним к тому, которое произнёс ученик, бросивший мяч. Таким образом, в данной игре правила раскрывают содержание игры и направляют учащихся непосредственно на выполнение обучающей задачи.

В игре-соревновании под названием «Эрудит» задание посложнее: к словам, которые устарели и не употребляются в современном русском языке, необходимо подобрать родственные слова, активно используемые в наши дни. Образец: *кика* (головной убор) – кичиться; *персты* – ...; *шелом* – ...; *чаять* – ... Но при использовании любой разновидности учебной дидактической игры с формированием коммуникативных навыков учащихся, учителю следует помнить, что целью в данном виде деятельности является не победа в состязании, а общая радость участия, радость открытия нового. Успех зависит, в первую очередь, от той атмосферы доброжелательности, которая сложится в коллективе.

Результат проведения дидактических игр затрагивает как знания, навыки и умения, так и ценностные ориентации и отношения. Существенный признак дидактической игры – наличие чётко поставленной цели обучения и соответствующего ей педагогического результата, которые могут быть обоснованы, выделены в явном виде и характеризуются учебно-познавательной направленностью.

Изучение лингвистической, педагогической, методической, учебной литературы и проведение уроков русского языка в средних классах общеобразовательной школы показали, что в настоящее время стала очевидной идея необходимости использования дидактических игр как средства формирования коммуникативной компетенции учащихся. Коммуникативная компетентность представляет собой способность подрастающей личности к полноценному диалогу с другими ребятами, к творческому сотрудничеству с ними. Дидактическая игра при этом предстаёт как социальное явление, где классная аудитория – это определённая социальная среда, в которой учитель и учащиеся вступают в определённые отношения друг с другом. «Специфика педагогической деятельности состоит в том, что результат её всегда есть следствие совместной деятельности педагога и воспитанника» [2, 85].

Итак, дидактическая игра оказывает положительное влияние на развитие мыслительных процессов, расширение кругозора, закрепление теоретических знаний и практических навыков. Она создаёт условия равенства в речевом партнёрстве, активизирует

стремление ребят к контакту друг с другом и учителем, что приводит к формированию и развитию коммуникативных способностей, умений и навыков.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Богданова Г.А. Морфемный разбор как средство развития интереса учащихся к русскому языку // Русский язык в школе. – 1982. – № 5.
2. Вербицкая Л.А. Давайте говорить правильно: Пособие по русскому языку: Учебное пособие. – М., 2003.
3. Козлова О.А. Роль современных дидактических игр в развитии познавательных интересов и способностей школьников // Начальная школа. – 2007. – № 11.
4. Козырев В.А., Черняк В.Д. Вселенная в алфавитном порядке: Очерки о словарях русского языка. – СПб., 2000.
5. Лопатин В.В., Лопатина Л.Е. Малый толковый словарь русского языка. – М., 1993.
6. Макаренко А.С. Лекции о воспитании детей // Макаренко А.С. Сочинения: В 8 т. – Т. 4. – М., 1980.
7. Психологический словарь. – М., 1983.
8. Удальцова Е.И. Дидактические игры в воспитании и обучении дошкольников. – Минск, 1976.
9. Шмаков С.А. Игры-шутки, игры-минутки. – М., 1993.
10. Шмаков С.А. Игры учащихся – феномен культуры. – М., 1994.

УДК 37

Маматов Б.А., Цветкова В.Е.

Санкт-Петербургский институт внешнеэкономических
связей, экономики и права (г. Москва);
Московский государственный
областной университет

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ В ВУЗЕ*

Аннотация. В статье рассмотрены особенности применения компетентностного подхода в подготовке специалистов для всех уровней школьного образования, описана модель компетенций менеджеров образования.

Ключевые слова: компетентностный подход, компетентность, компетенции, модель компетенций менеджеров образования.

B. Mamatov, V. Tsvetkova

St. Petersburg Institute of Foreign Economic
Relations, Economics and Law
Moscow State Regional University
COMPETENCE APPROACH IN
VOCATIONAL TRAINING IN HIGH SCHOOL

Abstract. In article features of application competence the approach in preparation of experts for all levels of school education are considered, the model компетенций managers of formation is described.

Key words: competence the approach, competence, the competence, model компетенций managers of formation.

Для России в период вхождения в единое международное образовательное пространство

вопросы обеспечения качества образовательных услуг становятся особенно актуальными. Включение высшей школы России в Болонский процесс ставит перед ней задачу обеспечения качества подготовки специалистов как ключевую в модернизации высшего образования.

Актуальность подготовки кадров в современной России в системе профессионального образования обусловлена двумя главными обстоятельствами. Во-первых, уровень подготовки кадров не соответствует структуре потребностей рынка труда. Во-вторых, осуществляется модернизация содержания и структуры профессионального образования. Основные факторы обновления профессионального образования: запросы развития экономики, социальной сферы, науки, техники, технологии, рынка труда, перспективные потребности его развития; необходимость обеспечить конкурентоспособность отечественного профессионального образования на мировом рынке образовательных услуг.

Для преодоления разрыва между содержанием образования, образовательными технологиями, структурой образовательной сферы, уровнем её кадрового потенциала и задачами

* © Маматов Б.А., Цветкова В.Е.

экономики необходимо создать механизмы, ориентированные не только на внутренние социально-экономические потребности страны, но и на обеспечение конкурентоспособности нашей страны на мировом рынке труда. Отсутствие полноценной взаимосвязи между профессиональным образованием, научно-исследовательской и практической деятельностью усиливает несоответствие содержания образования и образовательных технологий современным требованиям и задачам обеспечения конкурентоспособности нашей страны на мировом рынке образовательных услуг. Учитывая современный динамизм во всех сферах, особую значимость приобретает вопрос достижения реального соответствия форм и содержания многоуровневой системе подготовки менеджеров образования усложняющимся требованиям к их профессиональной квалификации. Наличие лишь опыта практической деятельности и определенных личностных качеств представляется ныне уже недостаточным для эффективной деятельности.

Обеспечение эффективного развития российского общества требует формирования современной системы профессиональной подготовки менеджеров образования в высшей школе. Одной из ведущих тенденций в профессиональной подготовке будущих специалистов в области менеджмента образования становится ориентация на повышение их профессиональной компетентности. В связи с этим возникает потребность в разработке теоретических положений и предложений практических путей смещения акцентов со знаниевого на компетентностный подход. Профессиональная компетентность специалиста является важнейшим критерием качества управленческой деятельности и понимается нами как способность и готовность (менеджера) к управлению, основанные на профессионально значимых и личностных качествах. Именно поэтому в настоящее время важным ресурсом становятся не столько специальные знания, сколько общая и управленческая культура, обеспечивающая личностное и профессиональное развитие специалиста.

Необходимость включения компетентностного подхода в образовательный процесс вуза обусловлена требованиями системно-организованных, интеллектуальных, коммуникативных, рефлексивных, самоорганизующих начал в деятельности специалиста.

Аналитический обзор 2003 года «Рефор-

мы образования» отмечает, что «...в условиях глобализации мировой экономики смещают акценты с принципа адаптивности на принцип компетентности выпускников образовательных учреждений». Изменение принципа ведет к изменению подхода. В нем основными категориями являются «компетенция» и «компетентность».

Для западных специалистов-практиков компетенции – способности, возможности, ряд связанных, но различных наборов поведения, намерения человека, проявляемые в соответствующих ситуациях. В настоящее время на Западе очень широко используется описание деятельности с позиции компетентностного подхода. Разработаны методики, вопросники для формирования профиля компетенции под различные виды деятельности.

В словаре российских практиков в области профессионального образования термин «компетенция» появился в последние 6-7 лет. В исследованиях педагогов, методистов, психологов термин «компетенция» определяется как «предметная область, в которой индивид хорошо осведомлен и в которой он проявляет готовность к выполнению деятельности», а под компетентностью понимается «интегрированная характеристика качеств личности, результат подготовки выпускника вуза для выполнения деятельности в определенных областях (компетенциях)»; как «актуальное, формируемое личностное качество как основывающуюся на знаниях, интеллектуально- и личностно-обусловленную социально-профессиональную характеристику человека; кроме того компетентность является следствием саморазвития индивида, обобщения личностного и деятельностного опыта [5;2;1].

Тем не менее, основными считаются два подхода к пониманию компетенций – американский и европейский.

Американский подход определяет компетенции как описание поведения сотрудника. Компетенция – это основная характеристика сотрудника, обладая которой, он способен показывать правильное поведение и, как следствие, добиваться высоких результатов в работе.

Европейский подход определяет компетенции как описание рабочих задач или ожидаемых результатов работы. Компетенция – это способность сотрудника действовать в соответствии со стандартами, принятыми в организации (определение стандарта – минимума, который должен быть достигнут со-

трудником).

Мы считаем, что компетенция – это поведенческая характеристика, необходимая сотруднику для успешного выполнения рабочих функций, отражающая необходимые стандарты поведения. Компетентность – это способность, необходимая для решения рабочих задач и получения необходимых результатов работы. Сопутствующими понятию «компетенция» выступают знания и навыки, способности, прилагаемые усилия, стереотипы поведения. Задачей практики социально-экономического образования и является подготовка специалистов менеджеров к такой деятельности. Для этого необходима разработка модели компетентности.

В предлагаемой модели мы выделяем следующие типы компетенций: *Ключевые* – компетенции, которые поддерживают провозглашенную миссию и ценности организации и, как правило, применимы к любой должности, в том числе и к должности менеджера образования:

- Управленческие компетенции, применяемые в отношении должностей всех уровней управления. Используется чаще для оценки руководителей.

- Специальные компетенции, используемые в отношении определенных групп должностей. Это знания и навыки, определяющие профессиональные обязанности, уровень владения ими, способность применения их на практике отдельными категориями сотрудников.

- Личностные компетенции, имеющие над-профессиональный характер и необходимые в любой области деятельности. Под личностной компетенцией подразумевается духовная зрелость, осознание человеком собственных жизненных целей и смысла жизни, понимание себя и других людей, умение понять глубинные мотивы поведения.

Компетенции подразделяются также на *простые и детализированные*: простые – это единый перечень индикаторов поведения, который может быть разработан, к примеру, руководителем организации.

Детализированные – это компетенции, состоящие из нескольких уровней (как правило трех-четырех). Количество уровней определяется на этапе разработки модели компетенций.

Технология создания компетенций включает в себя несколько этапов. Первый этап: формулировка стратегии и целей организации. Второй этап: выделение ключевых за-

дач деятельности персонала образовательного учреждения, вытекающих из стратегии ее развития. На этом этапе необходимо подключение сотрудников к разработке своих компетенций. Третий этап: определение уже непосредственно поведенческих реакций, которые должны появляться у сотрудников в ходе решения рабочих задач. Четвертый этап: выделение из общей массы характеристик и группировка выявленных индикаторов поведения в общие категории – кластеры. Пятый этап: создание шкалы оценки в каждом уровне компетенций, чтобы описать недопустимый, допустимый и выдающийся уровни поведения сотрудников на рабочем месте.

Смыслообразующим фактором проектирования такой модели становится развитие личности студента – будущего менеджера образования. Это требует новой организации, междисциплинарной интеграции содержания и технологий обучения. Дифференциация содержания и организации процесса образования осуществляется на основе учета индивидуально-психологических особенностей студентов, их потребностей в самореализации.

Компетентностный подход предполагает глубокие системные преобразования в образовательном процессе вуза, затрагивающие преподавание, содержание, методы, формы, образовательные технологии, связи высшего образования с другими уровнями профессионального образования.

Практическая реализация этих изменений выступает как подготовка профессионально компетентного будущего специалиста менеджера. Целью образования провозглашается формирование компетентности, компетенций и социально значимых качеств студента, его способности к самоопределению, самообразованию, самоактуализации и саморегуляции.

В системе подготовки специалистов в сфере «Человек – человек» компетентность социального взаимодействия в этой сфере является профессионально необходимой. Очевидно, что формирование данной компетентности предполагает создание психолого-педагогических условий, в которых обучающийся может проявить не только интеллектуальную и познавательную активность, но и личностную социальную позицию, свою индивидуальность, выразить себя как субъект обучения.

Одной из самых эффективных форм комплексного использования интерактивных методов обучения, на наш взгляд, на сегодняшний день является тренинг. При рассмот-

рении вопроса о способах реализации тренингового подхода будем исходить из того, что сознательный учет и использование педагогами психологических механизмов можно рассматривать как способы педагогической деятельности. Формирование социально-профессионального самосознания будущих специалистов – менеджеров организации (по отраслям) предполагает освоение новых социальных ролей и профессиональных позиций. Тренинг делает доступным для студента профессиональные задачи, обеспечивает его адаптацию к актуальной и потенциальной трудовой среде. Именно в тренинге создается возможность незамедлительного соотнесения полученной информации и деятельности, эмоционального переживания новых моделей поведения, что в свою очередь обеспечивает наиболее эффективное достижение поставленных целей.

Таким образом, компетентностный подход в настоящее время выступает основой как теоретической, так и практической подготовки специалистов. Опыт применения интерактив-

ных форм и методов обучения в системе образования связан с некоторыми трудностями. Но, несмотря на определенные сложности, данный вид обучения завоевывает все больше сторонников.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика №10. 2003.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. №5 2003.
3. Мартынюк О.И., Медведева И.Н., Панькова С.В., Соловьева И.О. О модели специалиста в области образования (компетентностный подход). // Проблемы качества образования. Компетентностный подход в профессиональном образовании и проектировании образовательных стандартов. Кн. 2. Москва – Уфа, 2005.
4. Панина Т.С., Вавилова Л.Н. Современные способы активизации обучения: Учеб. пособие для студентов высших учеб. заведений. – М., 2006.
5. Фролов Ю.В., Махотин Д.А. Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалистов // Высшее образование сегодня. № 8. 2004.

ОТКРЫТОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 800:37

Анисимова Л.А.

Тольяттинская академия управления

МОДУЛЬНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ АНГЛОЯЗЫЧНОГО КУРСА В СОЧЕТАНИИ С ИНФОРМАЦИОННЫМИ ТЕХНОЛОГИЯМИ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ СПОСОБНОСТИ К АВТОНОМИИ И САМООРГАНИЗАЦИИ*

Аннотация. В статье представлен опыт разработки и внедрения в учебный процесс дистантного ридинг-модуля на материале аутентичного англоязычного материала о международном маркетинге. Автор статьи различает понятия дистанционный курс и дистантный модуль. Материалы модуля учебного процесса представлены в виде электронного учебника и предполагают обязательное использование информационных технологий и тестов-тренинговой системы (ТТС) для проверки уровня усвоения материала. Модуль рассматривается как часть направления «английский для специальных целей». Однако он ориентирован не на получение конкретных языковых знаний, а на развитие познавательного потенциала, изучение принципов международного маркетинга с помощью английского языка как инструмента и формирование способности студента к автономии и самоорганизации.

Ключевые слова: дистантный англоязычный модуль, модуль учебного процесса (МУП), ридинг-модуль, информационные технологии, тестов-тренинговая система (ТТС), автономия, самоопределение, самоорганизация.

А. Anisimova

Togliatti Academy of Management

ENGLISH MODULE BASED ON INFORMATION TECHNOLOGIES TO FORM STUDENTS' ABILITY TO AUTONOMY AND SELFORGANIZATION

Abstract. The article represents the experience of designing and introducing into educational process a distant reading module based on the authentic English materials about international marketing. The author of the article

differentiates the notions «distance course» and «distant module». All materials are organized in the form of the electronic book and propose suggest obligatory use of information technologies and test and training system application with the purpose to check the level of students' understanding. From methodological point of view the module belongs to «English for specific purposes» direction. However it is not orientated at providing specific language knowledge, but at teaching the principles of international marketing with the help of the English language as an instrument, as well as at developing cognitive potentials, the formation of students' ability to work independently and self organize.

Key words: English distant module, educational process module, reading-module, information technologies, test and training system, autonomy, self organization.

В связи с пересмотром концепции российского образования и её модернизацией Минобрразования РФ определяет в качестве основной задачи профессионального образования подготовку квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного и организованного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов.

Одним из основных условий успешной реализации реформ в системе образования является формирование понимания необходимости перемен у различных групп, вовлечённых в процесс изменений в сфере образования. С.А. Малявина выделяет девять основных

* © Анисимова Л.А.

групп (органов и лиц), которые влияют на изменения в образовании: 1) государственное управление системой образования, 2) сотрудники областных и муниципальных органов управления образованием, 3) руководители образовательных учреждений, 4) учителя-преподаватели, 5) родители, 6) учащиеся, 7) СМИ, 8) профессиональное сообщество, 9) инвесторы/работодатели [5, 6-17].

В данной статье мы остановимся на группах «студент» и «преподаватели». Преподаватель должен выполнять различные функции носителя новых форм и содержания изменённого образования, транслятора инновационных форм и методов, современных образовательных и методических тенденций, разработчика новых образовательных и методических технологий, управленца-менеджера учебным процессом: для того, чтобы студент – будущий специалист – смог соответствовать требованиям времени.

В контексте поставленной проблемы значимым является понимание того, что современное общество строится не просто на грамотности — умении читать, писать и считать. Каждому российскому гражданину сегодня необходимо, как минимум, освоить: компьютерную грамотность, иностранные языки (или хотя бы один иностранный язык — английский), основы экономики, основы поведения в новом постперестроечном обществе, основы поведения в организации. Наличие перечисленного набора компетенций — обязательное условие для того, чтобы гражданин не только чувствовал себя полноценным в обществе, но и мог профессионально развиваться.

В свете обозначенной проблемы преподаватель иностранных языков в неязыковом вузе, обучая будущих специалистов, готовя их для отечественной экономики, прежде всего, обязан владеть широким спектром техник и умений, среди которых главными становятся гибкость подхода к своему предмету; способность анализировать происходящие в образовании изменения и своевременно реагировать на них; умение пересмотреть учебные программы, учитывая современные тенденции; умение внедрить инновационные образовательные технологии в учебный процесс. Следовательно, главной задачей преподавателя является переосмысление своей деятельности с учётом современных мировых тенденций в образовании и отказ от старых стереотипов.

Сегодня «основной проблемой любого про-

фессионального образования является переход от актуально осуществляемой учебной деятельности студента к усваиваемой им профессиональной деятельности: в рамках одного типа деятельности необходимо «вырастить» принципиально иной» [3]. Исходя из этого, можно утверждать, что обучение иностранному языку ориентировано не столько на получение конкретных языковых знаний или формирование некоторых частных умений и навыков, сколько на развитие познавательного потенциала личности, повышение способности к обучению, формирование автономии и самоорганизации, развитие творческих способностей личности и расширение её творческого потенциала.

Поэтому значимым фактором является обсуждение вопроса организации и различных форм занятий по английскому языку в неязыковом вузе с применением информационных технологий, позволяющих создать новую обучающую среду. Ведь компьютер как техническое средство, используемое в процессе обучения, меняет форму обучения и создаёт новые условия.

Англоязычный модуль учебного процесса (далее — МУП) «Readings in Marketing» (далее — «RMkt»), предназначенный для студентов третьего курса специальностей «менеджмент», «финансы» и «кредит» в Тольяттинской академии управления (далее — ТАУ), можно рассматривать как одно из звеньев процесса развития личности будущего менеджера, экономиста или финансиста посредством собственного стремления студента к учению и анализа опыта его профессиональной деятельности в области маркетинга.

Особенность МУПа «RMkt» состоит в том, что он является «**ридинг-модулем**», который предлагается студентам в **дистантном режиме**. Рассмотрим два ключевых понятия — «модуль» и «дистантный модуль».

Модульное построение курсов становится всё более популярным в учебном процессе применительно к языковым курсам (Л.А. Анисимова, Е.Н. Соловова, Ю.Б. Кузьменкова, Е.С. Маркова).

В ТАУ мы перешли к построению англоязычных курсов по принципу модульной организации с 1999-2000 учебного года. Под *модулем учебного процесса (МУПом)* мы понимаем содержательную учебную единицу, которая представляет собой автономный законченный мини-курс («мини» — потому, что по продолжительности он короче, чем семестр: в течение семестра может быть не-

сколько МУПов), имеющий определённую форму отчётности по его завершении на финальном занятии – контрольном мероприятии (КМ) [1].

МУПы построены с учётом таких компонентов, как тематичность и целенаправленность. Так, вышеупомянутый модуль «RMkt» рассматривает широкий круг вопросов, связанных с маркетинговой деятельностью различных глобальных компаний. Маркетинговый процесс, понимание поведения покупателей и рынков, нахождение целевых рынков, сегментирование и позиционирование на потребительском рынке, маркетинговые возможности, организация маркетинговой кампании являются темами данного модуля, которые выстроены в определённой последовательности. МУП «Rmkt» является интеграцией тематического и целевого модуля учебного процесса.

В то же время, учитывая целенаправленность МУПа, предполагается, что, по его завершении, *студент должен: овладеть способностью организовать своё личное время, быть автономным и организованным, уметь прочитать за определённое время большой объём англоязычного профессионально ориентированного аутентичного материала; проанализировать его и выделить инструменты и механизмы, формы организации работ маркетинговых агентств, механизмы привлечения потребителей и потенциальных клиентов, способы учёта международной практики; уметь работать в группе.*

Студент должен быть способным сопоставить прочитанный материал о международном маркетинге с деятельностью маркетинговой службы или отдела любой российской компании; проанализировать маркетинговую деятельность реально существующей российской компании (по выбору студента); сделать командную презентацию о маркетинговой деятельности российской компании в программе Power Point.

Таким образом, основной целью МУПа «RMkt» является не обучение английскому языку, а изучение принципов международного маркетинга с помощью такого эффективного инструмента, как английский язык и формирование способности к автономии и самоорганизации.

В основу положен сознательно-коммуникативный подход, сочетающий в себе системное освоение материала в отрыве от естественной языковой среды и использование разных видов ситуаций, имитирующих коммуника-

цию в сфере маркетинга, а также личностно ориентированный подход. МУП характеризуется чёткой структуризацией содержания, динамичностью и гибкостью, использованием метода деятельности.

Обратимся ко второй особенности МУПа «RMkt». В современной российской педагогике при обсуждении обучения с помощью информационных технологий используются два термина – «дистанционный» и «дистантный». Мы считаем, что между этими терминами существует различие.

Слово «дистанционный» произошло от латинского “distantia” — «расстояние». «Дистанционный» означает «действующий на расстоянии» [2]. «Дистанционное обучение» означает обучение на расстоянии с использованием электронных и информационных технологий [4]. *Дистанционная форма* обучения признана в РФ одной из форм получения образования, которая рассматривается как элемент в системе непрерывного образования. При дистанционном образовании в центре обучения находится деятельность учения, а не преподавания, познавательная деятельность ученика, учитывающая его индивидуальные возможности и способности. Ведь основная цель системы образования в условиях информационного общества – интеллектуальное и нравственное развитие личности, формирование критического и творческого мышления, умения работать с информацией [6]. При этом очевидно, что личностно ориентированные технологии в дистанционном обучении повышают образовательный уровень учебного процесса.

Термин «дистантный» произошёл от английского прилагательного «distant» – значение этого слова связано не только с расстоянием, расположением и временем, например, «far away, remote in time», но и указывает на *автономию, на некоторую степень отстранённости*: «Far removed in relationship» [9]. В словаре синонимов П.М. Роджетса среди большого количества синонимов, указывающих на отдалённость, связанную с расстоянием, есть слово «separate» со значением «отдельный, автономный, самостоятельный» [8].

Задача преподавателя в обоих случаях состоит в эффективной организации учебного процесса – это значит, что студенты должны иметь возможность получать необходимые знания (они смогут использовать их для решения различных задач – личных, познавательных, практических и профессиональных;

обсуждать возникающие проблемы; искать и находить дополнительную информацию для решения поставленной задачи; вести наблюдения, иметь возможность оценивать свои успехи и недочёты). Для представленного МУПа мы используем термин *дистантное обучение* – это целенаправленный, но автономный и самостоятельный учебный процесс, в котором планомерно организуется взаимодействие преподавателя, отдельного студента и всей группы студентов.

В дистантном МУПе преподаватель задаёт определённые рамки работы, но алгоритм действий не задаётся. Студент сам выбирает стратегию и техники выполнения поставленных задач, то есть он самоорганизовывается. Акцент делается не на расстоянии, а на *способности студента самоопределиться и самоорганизоваться, работать автономно, самостоятельно*, пошагово выполняя инструкции и рекомендации разработчика курса и тьютера. *Автономия, самоопределение и самоорганизация – основные факторы при дистантном режиме обучения.* Студент выполняет задания в индивидуальном режиме, с учётом временных рамок на выполнение заданий, в том числе и контрольных тестовых заданий. Принцип «я сам способен овладеть» является приоритетным. В данном контексте понятие *способность* рассматривается как искусственно сформированная форма умения за счёт тренингов по овладению способом действия.

Организационно дистантный МУП предполагает: прохождение материала в определённой группе и конкретном вузе (студенты одного курса и вуза). Студент может работать не только в компьютерном классе учебного заведения, но в любом месте, где имеется выход в Интернет в соответствии с расписанием; он также имеет свободный доступ к преподавателю для консультаций. Более того, студенты имеют право на чтение определённой заранее порции конкретного материала с экрана компьютера в любое удобное для них время, если по какой-то причине они не справились с объёмом материала в отведённое в расписании время.

Обязательным условием является наличие жёстких временных рамок на анализ, обработку и выполнение контрольных тестовых заданий с использованием тестов-тренинговой системы (далее ТТС) одновременно с разных мест, но в чётко установленное время для входа и выхода из системы.

Структура и содержание названного англоязычного МУПа строилась с учётом реали-

зации таких принципов, как *коммуникативность, профессиональная направленность, автономность, аутентичность материалов, культурологическая направленность* (социокультурная и межкультурная компетенции в контексте диалога различных деловых культур, в частности американской и российской).

Основу учебного процесса в данном дистантном МУПе составляет целенаправленная и контролируемая преподавателем или тьютером деятельность студента. Основными компонентами МУПа являются электронный учебник и интернет-ресурсы, контакт с преподавателем по электронной почте, посредством участия в форуме или чате.

Таким образом, развивается не только способность студента работать автономно, самостоятельно с электронным аутентичным англоязычным материалом (*языковая компетенция*), но и происходит специализация в области международного маркетинга и маркетингового управления, развиваются аналитические способности за счёт сравнения двух различных маркетинговых систем, тренируются техники оперирования информационной системой (*компьютерная и информационная компетенции*).

МУП «Rmkt» способствует развитию *теоретического, практического и критического мышления* студента, столь важного для будущего специалиста. Как указывалось выше, требованием МУПа является *подготовленная командная (не более пяти человек в группе) презентация* о маркетинговой кампании российской компании, с которой студенты сотрудничали, с учётом изученной информации о международном маркетинге. Презентация делается на контрольном мероприятии. За счёт организации работы в группах тренируются не только языковые и содержательные аспекты, но и *техники презентации информации*, а также необходимые должностные качества, способности к управленческой деятельности, принятию коллективного решения.

Несмотря на большое количество теоретической и прикладной информации, необходимой студенту, основной единицей содержания выступает не «порция информации», а проблемная ситуация, предполагающая включение *продуктивного мышления* студента. Анализ маркетинговой деятельности одной из проблемных российских компаний с учётом прочитанной информации по международному маркетингу, выделение особен-

ностей маркетинга в России, проектирование маркетинговой кампании для бизнес-единицы и презентация этой маркетинговой кампании, на наш взгляд, являются проблемной ситуацией, а прочитанный и проанализированный текст должен инициировать появление проекта по реальной теме «Маркетинговое управление X компанией» и возможное внедрение результатов проекта в практику.

При подготовке командной презентации происходит не только осмысление прочитанного материала о международном маркетинге и возможности применения этого материала в российской действительности, но и – как результат анализа – переосмысление, видоизменение накопленного опыта, т.е. происходит *самоопределение* и переход от учебных текстов как носителей определённого опыта к профессиональной деятельности.

Методы обучения — информационно-рецептивный, репродуктивный, продуктивный. Электронный учебник, предлагаемый студентам для прочтения и переработки информации, является версией англоязычного учебника «Marketing» американских авторов – Berkowitz Eric, Kerin Roger, Hartley Steven, Rudelius William [7]. МУП предназначен для студентов, имеющих устойчивые навыки владения английским языком и речью. Безусловно, студенты опираются на языковую компетенцию, сформированную при изучении языковых интегрированных коммуникативных модулей: English for General Purposes, General Business English, Business English, English for Professional Development.

Методически МУП «Rmkt» можно рассматривать как часть направления «английский для специальных целей» (English for Specific Purposes). Изучение английского языка является вторичным и происходит в другой организационной форме, отличной от классно-урочной интерактивной формы. Техники, которыми студент овладевает параллельно с содержанием: *техники чтения* (профессионально ориентированное чтение оригинальных англоязычных текстов является фактором, обуславливающим развитие как познавательной, так и профессиональной мотивации студентов), *умение выделить главное, конспектирование, сравнение и предъявление информации в виде презентации*.

МУП «Rmkt» рассчитан на 48 часов работы в компьютерных классах. Для объективной оценки уровня обученности студентов в рамках МУПа используются такие инструменты, как:

1) экспертная оценка преподавателей при проверке заданий типа “Concept Check Questions” и эссе;

2) тесты с использованием информационных технологий — тестов-тренинговой системы ТАУ, разработанные автором статьи.

Структурно МУП состоит из 12 тем-блоков. Каждая тема рассчитана на 4 часа работы в аудитории и самостоятельную работу, то есть студенты могут работать в соответствии с индивидуальной траекторией. Доступ к электронному учебнику не ограничен. Каждый студент сам оценивает свои возможности и способности и двигается в рамках МУПа самостоятельно, но с учётом чётких рамок на продолжительность урдинг-модуля.

После каждого информативного блока студенты должны выполнить тест в тестов-тренинговой системе (ТТС). Отметкой о присутствии студента на занятии является вход в ТТС и выполненный тест (не менее 60%) после каждого информативного блока. ТТС доступен только в определённое разработчиками модуля и учебным отделом время. На выполнение теста даётся 45 минут. Если студент принял решение о выполнении теста в стенах Академии, то он должен помнить, что одновременно в каждом компьютерном классе могут тестироваться 20 человек. Каждый тест состоит из 200 вопросов. Тестов-тренинговая система выдаёт каждому студенту 10 вопросов, которые отличаются от вопросов для оставшихся девятнадцати студентов, совпадения исключаются.

Студент может посещать консультации, которые проводятся преподавателем или тьютором один раз в неделю. На консультации студент может обсуждать языковые и содержательные вопросы.

МУП не предусматривает тренировку или «дрилинг» лексических единиц. Расширение словарного запаса происходит индивидуально, у каждого студента по-разному. Однако за счёт систематического чтения содержательного профессионально ориентированного материала, безусловно, происходит расширение словарного запаса. Термины, аббревиатуры, терминологические фразы и нетерминологические клише, характерные для сферы маркетинга, способствуют увеличению пассивного словарного запаса приблизительно в объёме от 700 до 1000 лексических единиц, из которых 500-800 относятся к общеупотребительной лексике и 200-300 – к специальной.

МУП не предусматривает также изучение или повторение грамматического материала.

Предполагается, что студент на данном этапе обучения знает и понимает систему и структуру английского языка. У него достаточно знаний, полученных на ранних стадиях обучения в ТАУ. В случае, если студент испытывает трудности с пониманием содержания, то он имеет возможность обратиться за дополнительной консультацией к преподавателю, получить разъяснения или рекомендации, как выйти из затруднительной ситуации. По опыту работы можно сказать, что такие случаи единичны.

Содержание самостоятельных занятий складывается из следующих видов деятельности:

- 1) чтения аутентичных профессионально ориентированных текстов;
- 2) выполнения тестов в ТТС на материале прочитанной информации;
- 3) написания аналитического эссе «Особенности российского маркетинга»;
- 4) написания двух эссе по материалам электронного учебника, ответы на вопросы, сформулированные разработчиками курса (Concept Check Questions);
- 5) работы со справочной литературой и словарями;
- 6) подготовки к презентации о маркетинговой деятельности любой российской компании, с использованием принципов и положений международного маркетинга;
- 7) описания собственного профессионального опыта работы;
- 8) устной презентации маркетинговой кампании фирмы или компании.

В заключение следует сказать, что использование подобного рода учебных курсов с привлечением информационных компьютерных технологий позволяет охватить одновременно большое количество студентов. При этом за модуль отвечает один преподаватель и два тьютера из числа старшекурсников. В коман-

дной деятельности участников проекта (разработка и презентация маркетинговой кампании) создаются условия для формирования таких качеств, как автономия, самоопределение и самоорганизация, профессиональное развитие личности будущего менеджера и экономиста.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Анисимова Л.А. Профессионально-ориентированная иноязычная подготовка в инновационном вузе на основе кредитно-модульного подхода в условиях реформирования образования/ Сборник научных статей ежегодной межвузовской конференции «Практика обучения иностранным языком студентов разных специальностей в неязыковом вузе» / С. 4-15. – Самара: САГА. – 2008. – 92 с.
2. Большой словарь иностранных слов / Москвин Ю.А. – Москва: Цетрополиграф; ООО «Полус», 2001. – С. 204.
3. Вербицкий А.А., Бакшаева. Проблема трансформации мотивов в контекстном обучении. – Ис. <http://www.brsu/brest/bv/pages/psvchouuv/issues/1997%20973/97301.htm> от 22.05. 2008 (дата обращения – апрель, 2006).
4. Краткий словарь современных понятий и терминов / 3-е изд./ Н.Т. Бурнимович, Г.Г. Жаркова, Т.М. Корнилова и др. – М.: Республика, 2000. – С.158.
5. Малявина С.А. Проектирование социальных изменений в системе общего образования. – Тольятти, 2005. – С. 6-17.
6. Полат Е.С. Ещё раз к вопросу о педагогических технологиях дистанционного обучения / Сб. статей II Международной научно-практической конференции / Отв. ред. А.Л. Назаренко. – Москва: МГУ, 2006. – 345 с.
7. Berkowitz, Kerin, Hartley, Rudelius. Marketing, 2nd dition, Irwin/McGraw-Hill, 2000. – P. 735.
8. Roget's P.M. 21st Century Thesaurus in dictionary form/Barbara Ann Kipfer. – New-York; Library of Congress Cataloging-in-Publication Data, 1992. – 978 p.
9. The Webster Dictionary and Thesaurus of the English language. Lexicon Publications, INC., Danbury, CT, 1999. – P. 472.

КОРПОРАТИВНАЯ ИНФОРМАЦИОННАЯ СИСТЕМА ВУЗА: КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ*

Аннотация. Корпоративные информационные системы достаточно новое явление для вузовских организаций. Общепринятого определения корпоративной информационной системы в настоящее время не существует. Автор дает свое определение. В статье рассматриваются общие принципы создания корпоративных информационных систем, которые применимы также и к вузовской организации. Функции и содержание культурологического аспекта корпоративной информационной системы раскрываются через ее компоненты в контексте компетентного подхода.

Ключевые слова: Корпоративная информационная система, автоматизированная информационно-библиотечная система, этапы создания корпоративной информационной системы вуза, основные признаки корпоративной информационной системы, культурологическая направленность корпоративной информационной системы, ключевые компетенции, компетентный подход, электронные библиотеки.

N. Koryakovtseva

Togliatti Academy of Management

CORPORATE INFORMATION SYSTEM
OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION:
CULTUROLOGICAL ASPECT

Abstract. Corporate Information Systems are pretty recent phenomenon in higher educational institutions. Currently there is no generally accepted definition for Corporate Information Systems. In the article the author examines general principles of Corporate Information Systems development which can be applied to educational institutions as well. Functions and contents of culturological aspect of corporate information system are determined through its components in context of competency approach.

Key words: Corporate Information System, Automated Information Library System, stages of creating of Corporate Information System for higher educational institution, basic attributes of Corporate Information System, culturologi-

cal tendency of Corporate Information System, key competencies, competency approach, digital library.

Термин «корпоративная информационная система», который раньше использовался в основном применительно к крупномасштабным компаниям и организациям, теперь внедряется и в вузовскую практику. Терминология еще устоялась не полностью. Специалисты считают, что понятие «корпоративная информационная система» (КИС) идет от понятий отечественных автоматизированных систем (АС - автоматизированная система, АСУ - автоматизированная система управления, АСУП - автоматизированная система управления предприятием, ИСУП - интегрированная система управления предприятием). Общепринятое определение корпоративной информационной системы, в отличие от АСУ, АСУП, которые были определены ГОСТ 34.003-90, до сих пор отсутствует.

Под термином «корпоративная информационная система» понимается не просто перечень информационных систем, функционирующих в компании, а совокупность автоматизированных систем, объединенных методами и решениями для создания информационного пространства управления и обеспечения деятельности компании [8].

На сайте «Компьютерные сети и телекоммуникации» КИС трактуется следующим образом: «Один компьютер с офисным программным обеспечением и базой телефонных номеров уже можно назвать информационной системой. Когда количество таких рабочих мест растет, они объединяются в локальную сеть, ставится программное обеспечение - это уже корпоративная информационная система» [5].

В отличие от бытующего взгляда на КИС как техническую систему, ей присущ и культурологический аспект: она включает в себя не только некий специализированный программный комплекс, но все слои информационной и телекоммуникационной системы организации. Среди таких систем в вузе можно назвать автоматизированную информацион-

* © Коряковцева Н.А.

но-библиотечную систему (АИБС), электронную библиотеку, систему управления учебным процессом и др.

В настоящее время почти все вузы располагают высокоразвитой КИС. Информационные системы, внедряемые в высшей школе, в оперативном порядке позволяют получить информацию об учебном процессе, материальных и кадровых ресурсах вуза, обмениваться информацией, осуществлять учет и контроль за успеваемостью и т.д.

Очевидно, что одна из основных функций КИС вуза – это управление информационными потоками, обеспечивающими деятельность организации

Согласно Б. Гейтсу, информационные потоки это «кровеносная система компании», они позволяют добиться максимальной отдачи от сотрудников и получить необходимые сведения от клиентов [2, 24].

Для образовательных организаций актуальна теория Б. Гейтса об «электронной нервной системе высшего класса – той, что обеспечивает бесперебойное движение информации ради интенсивного постоянного развития интеллекта компании», расширяет аналитические способности людей, подобно тому, как механические устройства расширяют их физические возможности, и объединяет способности множества отдельных людей, формируя совокупный интеллект всей организации и коллективную готовность к действию [2, с.24].

Перечислим общие принципы построения КИС. Эти принципы реализуются через основные этапы процесса их создания и применимы к построению КИС вуза. Специалисты выделяют следующие этапы создания системы в организации [4]: информационное обследование организации, выбор архитектуры системы и аппаратно-программного средства ее реализации, разработка ключевых компонентов информационной системы.

Описанный подход в создании КИС характерен и для вуза. И если назначением информационной системы в организации является обеспечение основной и вспомогательной деятельности, то в вузе основным процессом является учебный процесс, а остальные процессы – вспомогательные по отношению к основному. Следовательно, КИС вуза можно определить как интегрированную систему, включающую информационные подсистемы вуза и обеспечивающую взаимодействие между ними.

В условиях модернизации образования

достижению стратегической цели – повышению доступности качественного образования – способствует компетентный подход, взаимосвязь академических знаний и практических умений [6]. Компетентный подход, по мнению исследователей, предоставляет возможности в познании и объяснении явлений действительности; ориентации в учебном процессе на умения разрешать проблемы при освоении современной техники и технологии [1, 10].

На наш взгляд, КИС вуза является одним из инструментов реализации компетентного подхода, она аккумулирует внутреннее знание организации – ключевые компетенции организации и предоставляет доступ к ним посредством использования информационных технологий. Применительно к вузу термин «ключевые компетенции», по нашему мнению, обозначает интеллектуальный опыт сотрудников вуза, зафиксированный в виде индивидуальных и командных результатов работы, разработанных правил, норм и технологий использования этих результатов, облегчающих процесс коммуникации в организации.

Таким образом, функции КИС в вузе – это хранение внутреннего знания организации, управление информационными потоками организации, обеспечение коммуникации пользователей за счет организации эффективных способов доступа к знанию.

Если рассматривать КИС с позиции культурологического подхода, то к ней применимо следующее определение – «корпоративная память, хранилище источников знаний и их метаописания для коллективного использования в организации» [7, 134]. Отметим, что информационная корпоративная система является не только «корпоративной памятью», но и обеспечивает доступ к «памяти Вселенной». Важным компонентом КИС вуза, придающим ей культурологическую направленность, являются, по нашему мнению, электронные библиотеки (ЭБ). В истории культуры образ библиотеки неоднократно ассоциировался с образом Вселенной.

Среди многочисленных определений ЭБ в контексте данной темы актуально следующее определение: «распределенная информационная система, позволяющая надежно сохранять и эффективно использовать разнородные коллекции электронных документов (текст, графика, аудио, видео и др.), доступные в удобном для пользователя виде, как в локальной сети, так и через глобальные сети

передачи данных» [3] Данное определение дает понимание того, что ЭБ обеспечивают взаимодействие пользователя с информацией на качественно новом уровне, при этом пользователь не только осваивает новую информацию, но и средства доступа к ней.

В условиях модернизации высшего профессионального образования электронные вузовские библиотеки, выполняя свои функции (мемориальную, информационную, коммуникационную) способствуют формированию у пользователя компетенций, определяемых в Федеральном государственном образовательном стандарте ВПО, как общенаучные, инструментальные, социально-личностные и общекультурные компетенции.

Исходя из сказанного, корпоративной информационной системе можно дать следующее определение: «Корпоративная информационная система вузовской организации - открытая интегрированная автоматизированная система, предназначенная для обеспечения эффективного функционирования вуза через управление информационными потоками, обеспечивающими учебный процесс и деятельность подразделений вуза. Наряду с техническим аспектом ей присущ и культурологический, который проявляется в коммуникационных функциях ее компонентов, а также в функции хранения внутреннего знания организации.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Болотов, В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе [Текст] / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – №10. – С.8–14.
2. Гейтс, Б. Бизнес со скоростью мысли [Текст] / Б. Гейтс. - изд. 2-е, исправл. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. – 480 с.
3. Ершова, Т. В. Опыт и перспективы интеграции российских социально значимых электронных информационных ресурсов на основе концепции электронных библиотек [Электронный ресурс] / Т. В. Ершова, Ю. Е. Хохлов // Электронные библиотеки. – 2004. – Т.4 – Вып. 1. - Режим доступа: <http://www.elbib.ru/index.phtml?page=elbib/rus/journal/2001/part1/>
4. Каменова, М. С. Корпоративные информационные системы: технологии и решения [Электронный ресурс] / М. С. Каменова. - Режим доступа: <http://inffac.narod.ru/books/is.htm>
5. Компьютерные сети и телекоммуникации [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.intonis.ru/infos.php>
6. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года. Режим доступа: <http://www.rosnation.ru/index.php?D=458>
7. Тельнов, Ю.Ф. Интеллектуальные информационные системы [Текст] : учебное пособие / Ю.Ф.Тельнов – М., Синтег – 2002.–316 с.
8. Токарева, А.В. Системы ведения НСИ и их место в корпоративных информационных системах (КИС) [Электронный ресурс] / А.В. Токарева – Режим доступа: http://www.arkus-it.ru/articles/index.php?ELEMENT_ID=2923.

УДК 371.693

Ким В.С.

*Уссурийский государственный
педагогический институт*

КОМПЬЮТЕРНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ФИЗИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ В УЧЕБНОМ ФИЗИЧЕСКОМ ЭКСПЕРИМЕНТЕ*

Аннотация. В статье обсуждаются вопросы применения компьютерного моделирования в обучении физике. Показано, что современная система обучения, ориентированная на формирование ключевых и предметных компетенций учащихся должна обладать эффективной системой мониторинга, осно-

ванной на современной теории тестов, что необходимо для выработки педагогически обоснованных решений по управлению учебным процессом.

При обучении физике формирование ключевых и предметных компетенций учащихся возможно при использовании системы виртуального физического эксперимента в

* Ким В.С.

дополнение к натурным экспериментам. Соотношение этих видов эксперимента, а также реализация виртуальных экспериментов (внешнее оформление, сюжет, математическая модель, алгоритм) должны быть обоснованы с дидактических позиций.

Ключевые слова: компьютерное моделирование, учебный физический эксперимент, обучение физике, тестирование, мониторинг, эволюционный принцип, иммерсивный виртуальный мир.

V. Kim

Ussuriysk State Pedagogical Institute

COMPUTER SIMULATION OF PHYSICAL PROCESSES IN EDUCATIONAL PHYSICAL EXPERIMENTS

Abstract. Discusses the application of computer simulation in teaching physics. It is shown that the modern education system, focused on building core competencies and subject students should have an effective monitoring system based on modern test theory, it is necessary to develop a pedagogically sound decisions on management of educational process.

In teaching physics, the formation of key and subject specific competences of students may be using the system of virtual physical experiments, in addition to field experiments. The ratio of these types of experiment, as well as the implementation of virtual experiments (visual design, story, mathematical model, algorithm) must be substantiated with teaching positions.

Key words: Computer simulation, Training physical experiment, Learning physics, Test, Monitoring, Evolutionary principle, an Immersive virtual world.

Современное общество живет в стремительно меняющемся окружающем мире, что в значительной степени вызвано развитием информационных и телекоммуникационных технологий. Ситуация такова, что объем информации лавинообразно нарастает на фоне стремительно растущих темпов сокращения сроков ее актуальности. Устаревание информации стимулирует процессы подготовки и переподготовки специалистов в их профессиональной области. В итоге на практике выработались требования к компетенции и компетентности специалиста. Современному обществу нужен не просто знающий, но и компетентный специалист.

Говоря о средней школе, следует отметить, что именно школа закладывает морально-этические, обще-профессиональные, интел-

лектуальные основы личности как будущего специалиста и гражданина своей страны. В значительной степени вуз просто использует то, что сделано школой в процессе формирования личности. Поэтому стремление к формированию компетенций должно быть заложено еще в школе.

В действующем законе об образовании указывается, что образование ориентировано на «обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации». Содержание образования должно обеспечивать: «... формирование у обучающегося адекватной современному уровню знаний и уровню образовательной программы (ступени обучения) картины мира» [1]. Потребность общества в новом типе образованной личности лишь в завуалированной форме содержит требования к формированию компетенций.

В проекте же нового Федерального закона об образовании уже в явном виде образование определяется как «... совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков и компетенций, определенных объема и сложности» [2].

В значительной степени поставленные задачи должны решаться путем «оптимизации учебной нагрузки учащихся за счет использования эффективных методов обучения» [3, п.2.2].

Таким образом, требуется модернизация процесса обучения, в том числе, физике на основе компетентного подхода. Зимняя И.А. указывает, что понятийный аппарат в этой области еще нестабилен. В частности, различные исследователи по-разному трактуют понятия компетенция и компетентность [4].

Компетентный подход требует новых методик обучения физике в основной и профильной школах. Необходима система обучения, ориентированная на формирование ключевых и профессиональных (предметных) компетенций учащихся, снабженная эффективной системой мониторинга, что необходимо для выработки педагогически обоснованных решений по управлению учебным процессом. Учебный процесс представляет собой сложную, трудно управляемую систему. Управление любой системой подчиняется законам кибернетики. О кибернетических подходах в педагогике в свое время упоминала Талызина Н.Ф. Управлять системой, чтобы достигнуть поставленной цели можно, только если существует возможность диагностики текущего состояния системы [5].

Эффективность формирования ключевых и предметных компетенций учащихся в процессе обучения физике в значительной степени определяется применением экспериментального метода познания. Сама физика как наука, стала формироваться только со времен Галилея, когда во главу угла был поставлен эксперимент. Именно экспериментальная деятельность исследователей позволила добиться столь впечатляющих успехов в развитии физической науки.

При обучении физике экспериментальный метод успешно применяется, при этом учащиеся постигают субъективно новую для себя истину, что особенно характерно для технологии учебных исследовательских проектов. При использовании экспериментального метода, можно естественным образом сформировать учебную ситуацию выбора такого характера, что учащийся будет вынужден развивать свой личный опыт решения возникающих проблем.

Физический эксперимент формирует критичность мышления, высокий уровень самостоятельности, умение быстро находить оптимальное решение проблемы в нестандартной ситуации. В этом контексте экспериментальные умения все больше проявляют себя как общеучебные.

Новым требованиям к обучению в значительной степени отвечает содержание написанных или переработанных в последние годы учебников физики таких авторов как Н.Е. Важеевская, Н.С. Пурышева; А.Е. Гуревич; Н.К. Гладышева, И.И. Нурминский; В.Г. Разумовский, В.А. Орлов, Ю.И. Дик, Г.Г. Никифоров, В.Ф. Шилов; Л.С. Хижнякова и А.А. Синявина. Содержание этих учебников нового поколения позволяет на практике реализовать компетентностную направленность в обучении физике. Обучение по широко используемому учебнику физики авторов А.В. Перышкина, Е.М. Гутник, может быть модернизировано на основе методик, позволяющих учителю на практике реализовать новые требования к процессу и результатам обучения физике.

Влиянию метода моделирования на эффективность обучения физики посвящены исследования Клевицкого В.В, М.В. Грибовой, Т.И. Демидовой, К.А. Коханова, С.А. Тишковой.

Анализ состояния проблемы обучения физике показывает, что наблюдается значительное падение интереса учащихся к изучению физики. К такому выводу можно прий-

ти, анализируя, например результаты ЕГЭ. Доля выпускников, сдающих ЕГЭ по физике очень мала. Причиной является нежелание выпускников поступать на естественнонаучные специальности вузов, что в свою очередь вызвано общим падением интереса к изучению физики в школе.

Какие же социальные, политические и экономические факторы являются тому причиной?

На наш взгляд здесь можно привести несколько факторов.

1. В подсистеме организации учебного процесса неверно трактуется прогрессивная идея гуманизации школьного образования. Реализация этой идеи зачастую стала трактоваться как гуманитаризация образования, причем в самом упрощенном виде – в форме простого сокращения продолжительности учебного времени отводимого на изучение «не гуманитарных» дисциплин. Сейчас нередко встречаются ситуации, когда на физику отводится всего два часа в неделю. В этих условиях учителю практически невозможно применить действенные методы повышения познавательного интереса к физике.

2. Эта же идея, но в другой интерпретации, укоренилась и в общественном сознании – не нужны «физики», а нужны «юристы-экономисты» и «менеджеры».

Учтем, что учащиеся основной и профильной школы находятся в возрасте, для которого характерны:

- обеспокоенность востребованностью своей будущей профессией в обществе. Учащиеся видят, что физики, инженеры не востребованы обществом в той мере, как специалисты гуманитарного профиля.

- избирательный интерес к изучению предметов. Если на начальной ступени школьник легко соглашался с тем, что надо одинаково усердно изучать все школьные предметы, то теперь он желает сам решать – что следует учить на «5», а что на «3»;

Эти два фактора складываясь, приводят к лавинообразному процессу снижения уровня физических знаний по следующей цепочке: «не нужно» – «не буду учить» – «не знаю» – «не интересно».

3. Высокая сложность физики как учебного предмета. Физика, наряду со свободным владением математических методов требует еще и особого «физического» стиля мышления, который вырабатывается в результате систематических усилий по изучению физики. Мало того, что экзамен по физике пе-

рестал быть обязательным (исчез внешний стимул), но и в обществе не востребованы физики (исчезновение внутреннего стимула). В результате уровень реальных знаний по физике существенно упал.

Вернемся к первой причине – позиции государства и общества. Разумеется, идея гуманизации, идея воспитания образованной и высоконравственной личности вполне прогрессивна и востребована. Но это вовсе не отвергает идею фундаментальности среднего образования. Именно достижения в области физики, математики, химии, биологии позволяют государству достичь технического, экономического, военного и политического превосходства. Специалисты в области естественных наук современному обществу, безусловно, нужны. С другой стороны, перераспределение ресурсов (финансовых, временных, кадровых и т.п.) затрудняет формирование ключевых и предметных компетенций учащихся при обучении физике.

Важнейшей системной характеристикой фундаментальности образования является направленность на постижение глубинных, сущностных, системообразующих оснований и связей между разнообразными процессами окружающего мира.

Фундаментальные – это знания стержневые, системообразующие, методологически значимые. В отличие от конкретных знаний и фактов, они меняются сравнительно медленно, “живут” долго, и это позволяет знаниям сохранять свою значимость в течение среднего срока трудового стажа выпускника школы или вуза. Выработанные на их основе умения думать, самостоятельно добывать знания позволят выпускнику при необходимости изменить специальность или даже профессию [6].

Решение проблем, обусловленных вторым фактором – позицией общества лежит за пределами собственно педагогики. Здесь возможно лишь косвенное воздействие, достаточно длительная просветительская работа со стороны педагогической общественности.

Третий фактор, связанный со сложностью физики как учебной дисциплины требует своего осмысления, всестороннего анализа и поиска приемлемых решений. Сложность дисциплины вызывает необходимость, в том числе, оперативного и объективного контроля учебных достижений с тем, чтобы адаптировать учебный процесс к характеристикам конкретной личности.

Нам представляется, что выход из создавшейся ситуации возможен на основе сочета-

ния следующих двух принципов в области обучения физике:

1) усиление роли учебного физического эксперимента;

2) использование информационных, компьютерных технологий в учебном физическом эксперименте.

Рассмотрим подробнее эти положения.

С точки зрения методики обучения физике физические эксперименты представляют собой увлекательный процесс, способный в значительной мере повысить познавательную активность учащихся. Как никакой другой способ учебной деятельности, физический эксперимент способствует формированию самостоятельности учащихся, навыков исследовательской деятельности, критического отношения к полученной информации. Нам представляется, что именно физический эксперимент, кроме всего прочего, лежит в основании методической системы активизирующей познавательный интерес учащегося.

Далее, сформулируем два вопроса.

1) Какие особенности физического эксперимента наиболее важны для формирования ключевых и предметных (образовательных) компетенций учащихся на современном этапе?

2) Какие особенности самих учащихся важны для достижения этой цели?

Ответы нам представляются следующими.

Динамика и экспрессия современной действительности делает полностью бесперспективной чисто знаниевую парадигму образования. Мы хотим научить человека мыслить и самостоятельно действовать, а не запоминать и исполнять готовые алгоритмы. Согласно эволюционному гносеологическому принципу А.Н. Колмогорова в мышлении и творчестве человека проявляется только тенденция к поискам более простых (оптимальных) решений [7]. В процессе решения проблемы человек делает пробные шаги в разных направлениях. При неудаче он обычно возвращается в исходную позицию. Препятствует нахождению оптимума маленькая скорость эволюции знаний у человека, которая составляет в среднем по экспериментальным данным 128 бит/(чел-час) [7].

Руководствуясь, в частности, эволюционным принципом А.Н.Колмогорова, учащиеся постепенно достигают цели физического эксперимента, осваивая общие методы познания, которые универсальны и в будущем могут быть ими использованы в других ситуациях поиска.

В рамках гносеологического принципа отражения в физике широко используется метод моделирования. Умение вычленять главное и существенное, отбрасывая при этом малосущественные детали, может быть выработано на основе использования принципа фундаментальности. Метод моделирования включает экспериментальное изучение модели и (или) создание модели, позволяет акцентировать внимание на сущностных свойствах изучаемого явления, процесса или объекта.

Таким образом, физический эксперимент, включающий метод моделирования, в наибольшей степени способствует реализации принципа фундаментальности обучения, что позволяет учащемуся в «свернутой» форме освоить генеральные, стержневые понятия науки вообще и физики, в частности, овладеть ключевыми и предметными компетенциями.

По второму вопросу можно отметить следующее. Разумеется, согласно принципу природосообразности Яна Коменского и принципа культуросообразности Адольфа Дистервега, все психофизиологические и социокультурные особенности личности важны для построения успешной стратегии обучения. Однако стоит обратить на одну ярко выраженную особенность социокультурного взаимодействия современных подростков – вращение информационных и телекоммуникационных технологий во все стороны их жизни. Виртуальный мир для подростка порой более значим, чем «реал» – реальный мир. Отвлекаясь пока от обсуждения достоинств и недостатков подобного образа жизни, отметим важное для нас обстоятельство – учащиеся основной и профильной школы сильно мотивированы к использованию компьютерных технологий.

В контексте рассматриваемой проблемы это означает, что моделирование в учебном физическом эксперименте должно использовать компьютерные технологии – компьютерное моделирование. В наиболее продвинутом варианте – это физический эксперимент в виртуальном мире.

Виртуальные миры, особенно иммерсивного типа [8], оказывают мощное психологическое воздействие на подростков, что может сопровождаться формированием негативных качеств личности с точки зрения ее образования.

Далее, отметим, что учебный физический эксперимент, как и его виртуальный аналог, есть инструмент, дидактическое средство, которое может дать надлежащий эффект, будучи встроенной в определенную систему, педаго-

гическую технологию. Действенность педагогической технологии во многом определяется эффективностью диагностической системы. Анализ существующих работ по диагностике учебных достижений, в частности по тестированию, показывает малоудовлетворительный уровень тестов, разработанных для нужд текущего учебного процесса обучения физике. Как правило, в редких случаях проводится анализ в рамках классической теории тестов и крайне редко в рамках современной параметрической теории (Item Response Theory). Такой анализ тестовых материалов необходим, поскольку экспертной оценки качества тестовых заданий может оказаться недостаточно [9].

Таким образом, для успешного решения задачи по формированию ключевых и предметных компетенций при изучении физики необходима методическая система, в качестве которой может выступать система управляемого виртуального учебного физического эксперимента, которая предполагает необходимость:

1. учета специфики подросткового возраста учащихся, выражающейся в стремлении к самостоятельному определению приоритетов своего образования, максималистском отношении к престижности и востребованности учебных дисциплин, в частности физики, в будущей профессиональной деятельности;
2. учета существующим де-факто виртуализированным образом жизни современных подростков и системным использованием этого феномена в методике преподавания физики, в частности, с помощью систем компьютерного моделирования, стимулирующих познавательную активность учащихся;
3. использования объективных, высококачественных и технологичных методов контроля учебных достижений на основе классической и параметрической теории тестов с целью получения эффективно управляемого учебного процесса.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Закон об образовании РФ в редакции от 24.04.2008 N 50-ФЗ, ст.14.
2. Проект федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» <http://mon.gov.ru/dok/proj/6649/> Дата обращения: 12.05.2010]
3. Приказ Минобрнауки России от 11.02.2002 N 393 «О Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года».
4. Зимняя И.А. Ключевые компетенции - новая парадигма результата современного образования. [Электронный ресурс]. Доступно из URL: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm> [Дата обращения: 28.04.2008].

5. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М.: МГУ, 1975. – 343 с.
6. Тестов В.А. Фундаментальность образования: Современные подходы // Педагогика, 2006, 4. – С.3-9.
7. Лившиц В. М. К вопросу об оптимальности форм мышления // Ученые записки ТГУ, вып. 165, труды по философии VIII, Тарту 1965, с. 55-64.
8. Игнатев М.Б., Никитин А.В., Решетникова Н.Н., Смирнов Ю.М. Всероссийская виртуальная кафедра по специальности 220100 - Вычислительные машины, комплексы, системы и сети. - Вып. 1, С-Петербург – Москва, Изд. СПбГУАП, 1999, 34с.
9. Ким В.С. Тестирование учебных достижений. Монография. - Уссурийск: Изд.УГПИ, 2007. - 214 с. –То же [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.uspi.ru/static/kim_testing_monograph/ [Дата обращения: 20 марта 2008].

УДК 378.147

Шаповалова Т.Р.

Сахалинский государственный университет

ДИВЕРСИФИКАЦИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРИ ПЕРЕХОДЕ К ИНФОРМАЦИОННОМУ ОБЩЕСТВУ*

Аннотация. При переходе к информационному обществу высшие учебные заведения поставлены перед необходимостью реализации образовательных услуг в новом контексте: приоритетной задачей становится организация образовательного процесса на основе новых информационных и коммуникационных технологий. В рамках образовательной парадигмы XXI века особую значимость приобретает принцип “Образование через всю жизнь”. Статья посвящена инновационным формам обучения, таким как открытое образование, дистанционное и смешанное обучение, отвечающим новым подходам, целям и критериям, достоинства которых становятся очевидными в системе непрерывного образования.

Ключевые слова: открытое непрерывное образование, информационные и коммуникационные технологии, дистанционное обучение, смешанное обучение.

T. Shapovalova

Sakhalin State University

DIVERSITY OF CONTINUING EDUCATION IN INFORMATION SOCIETY

Abstract. In information society universities are faced with the challenge of delivering education in a new context in which information and communication technologies are expected to play the key role. Education responds to challenges of the 21st century with a new concept of “education throughout life”. The paper focuses on innovative forms of teaching and learning, such as open education, distance and blended

learning which are based on new approaches, tasks and criteria in the system of continuing education.

Key words: open continuing education, information and communication technologies, distance learning, blended learning.

В мировой педагогике начала XXI в. всё более очевидными становятся тенденции, которые обусловлены социальными и экономическими факторами: беспрецедентным потоком информации в различных областях знаний, потребностью современного общества в адаптивных системах образования, которые бы быстро реагировали на спрос профессиональной переориентации и повышения квалификации, а также саморазвития человека на любом отрезке жизненного пути.

Международное сообщество, эксперты ЮНЕСКО едины во мнении, что переход к информационному обществу невозможен без внедрения новых подходов к обучению, обеспечивающих, наряду с его фундаментальностью и соблюдением требований Государственных образовательных стандартов, развитие коммуникативных, творческих и профессиональных компетенций на основе диверсификации содержания и организации образовательного процесса.

Основные направления изменений в образовании в мире во многом определяют программные документы ЮНЕСКО. В докладе «Образование: сокрытое сокровище» были сформулированы четыре основные цели современного образования, ответственность за достижение которых возложена на учителей:

* © Шаповалова Т.Р.

учиться познавать (*learning to know*), учиться делать (*learning to do*), учиться сосуществовать (*learning to live together*), учиться жить (*learning to be*).

Принцип “Образование на всю жизнь” заменяется принципом “Образование через всю жизнь” (*education throughout life vs education for life*). Новая парадигма образования характеризуется смещением центра тяжести от преподавания к обучению, от развития у учащихся умений и навыков – к приобретению компетенций [5], базовыми из которых, по определению Европейского Союза, являются:

- коммуникация на родном и иностранном языке;
- математические навыки, базовые навыки в естественных науках и технике;
- навыки в области информационно-коммуникационных технологий;
- способность к обучению на протяжении всей жизни;
- навыки межличностного общения и правовая компетенция;
- предпринимательские способности;
- культурная компетентность.

С появлением концепции непрерывного образования педагогическая наука поставлена перед необходимостью как экстенсивного, так и интенсивного качественного преобразования. Экстенсивного – потому, что сфера ее научного влияния сегодня выходит за рамки традиционных компонентов образовательных систем – дошкольного образования, общеобразовательной школы, начального, среднего и высшего профессионального образования.

Интенсивный путь развития педагогики необходим, потому что простой, механический перенос явных педагогических достижений (добытых преимущественно на материале традиционной школьной педагогики) в новые условия, на другой по возрасту и по ценностным ориентирам контингент обучаемых (студентов, слушателей) теоретически далеко не всегда правомочен, а практически просто невозможен [1].

Непрерывное образование в целом ряде аспектов существенно отличается от традиционной системы образования. К наиболее важным особенностям системы непрерывного образования следует отнести: фундаментализацию образования; опережающий характер образования; доступность системы образования для населения [1].

Фундаментализация образования включает в себя такие важнейшие аспекты, как:

1) информационное обеспечение системы образования с учётом новой концепции [2], ориентированной не на усвоение готовых знаний, а на развитие самостоятельного критического мышления, самостоятельное приобретение знаний (следовательно, речь должна идти о справочной литературе, библиотеках с большим фондом, включающих учебную, художественную, историческую, научно-популярную, техническую, правовую литературу, литературу, отражающую профильные направления образования);

2) базы данных, базы знаний, в том числе по профильным предметам, элективным курсам;

3) свободный доступ к информации, наличие простой и доступной поисковой системы;

4) методическое и психологическое обеспечение познавательной деятельности преподавателя и слушателя (консультационная служба, организация совместной деятельности преподавателей и обучаемых) [4].

Опережающее образование ориентируется на будущее, на условия профессиональной деятельности, в которых окажется выпускник вуза через 5-7 лет после его окончания, то есть на условия «информационного общества». Наконец, *увеличение доступности* всех видов образования для широких масс населения связывается, прежде всего, с организацией учебного процесса в дистанционной форме на основе новой концепции образования с использованием новых педагогических технологий дистанционного обучения (автономные курсы открытого доступа, виртуальная школа).

Таким образом, практически все наиболее важные характеристики системы непрерывного обучения связаны с информатизацией образования.

В содержании рассмотренных выше особенностей непрерывного образования можно выделить более частные свойства, имеющие непосредственное отношение к технологиям обучения.

Во-первых, это существенное увеличение продолжительности и значимости этапов самообразования в общей системе непрерывного образования. Мы должны отказаться от представлений прошлого, что все необходимые знания обучаемый должен получать в классе и учебной аудитории.

Сегодня следует признать, что огромное количество информации учащиеся, студенты и слушатели получают вне официальной системы образования через хорошо развитые

многочисленные информационные каналы: радио, телевидение, печать, компьютерные сети, библиотеки и т.п. Очевидно, что в условиях непрерывного образования эта тенденция проявляется в ещё большей степени, а роль «внеаудиторного», самостоятельного образования постоянного возрастает.

Во-вторых, в условиях развития самообразования неизбежно возрастает роль средств обучения в технологии обучения, особое значение приобретают средства информационных и телекоммуникационных технологий обучения. Получить первое или второе образование, не покидая семью, работу, — это проблемы, которые касаются большого числа граждан любой страны, тем более такой огромной, как Россия.

В-третьих, при переходе к непрерывному образованию особенно актуализируется задача развития у студентов способностей к обучению, самостоятельному приобретению новых знаний, овладению новыми видами деятельности.

В-четвёртых, непрерывное образование предполагает усиление роли принципа индивидуализации обучения, реализации индивидуальных «образовательных траекторий» для каждого обучаемого.

В-пятых, развитие системы непрерывного образования предполагает переход от дисциплинарно ориентированной системы обучения к проектно-креативной [1].

Эта система характеризуется, прежде всего, личностно-деятельностным подходом в обучении. В традиционной системе предлагаемое к усвоению содержание представлено учебниками, справочниками и описаниями лабораторно-практических работ. В проектно-созидательной системе содержание обучения перераспределяется между учебником, базой данных и специализированной компьютерной средой для моделирования и конструирования.

Следовательно, интеграция новых информационных технологий и образования способствует формированию новой роли учителя, который в высокотехнологичной среде является не только источником информации и академических фактов, но и выступает в роли советника-консультанта, помогая учащимся понять сам процесс обучения.

В-шестых, одним из важнейших факторов интеграции образовательных технологий на разных этапах непрерывного образования является информатизация этих технологий.

Страны, занимающие передовые позиции

в области образовательных телекоммуникаций, — прежде всего Великобритания, США, Франция, Япония, — идут по пути создания так называемых *виртуальных (открытых) университетов*, осуществляющих образовательный процесс с использованием современных телекоммуникационных технологий и сетевых ресурсов Internet.

Интернет-обучение — составная часть открытого образования, появление которого является объективным процессом, обусловленным факторами информатизации и глобализации мировых систем образования.

Система открытого образования базируется как на педагогических принципах, так и принципах открытых информационных систем; в ней рационально сочетаются различные формы получения образования в целях эффективного и качественного образовательного процесса *на базе широкого использования средств информационных и коммуникационных технологий* [3]. Современные средства информационных и коммуникационных технологий практически снимают ограничения по объёму и скорости транслируемой информации, в том числе аудио- и видеoinформации, а средства навигации сетевого пространства обеспечивают возможность обращения к любому, сколь угодно удалённому источнику информации. Так появляется возможность оказывать образовательные услуги для жителей отдалённых от центра регионов, сокращать время на обучение, наглядно показывать то, что невозможно показать в аудитории, а также множество дополнительных возможностей, которые учебные заведения определяют сами для себя.

Дистанционная форма обучения рассматривается нами как одна из подсистем системы непрерывного образования. Достоинства дистанционного обучения становятся очевидными именно в системе непрерывного образования, так как эта система может наиболее адекватно и гибко реагировать на потребности общества.

Развитие дистанционного обучения приобретает особую значимость в связи с возможностью придания процессу личностно ориентированного характера. Студент имеет возможность строить индивидуальную образовательную траекторию, наиболее приемлемую для него. Модульность в построении образовательной программы даёт возможность формирования такого учебного плана, который наиболее полно отражает образовательные потребности студента. Студенту предлага-

гается индивидуальная учебная программа, которая включает в себя план работы, банк информации и методические рекомендации к их использованию. Задача обучаемого – осознанно и самостоятельно достичь определённого уровня подготовки. Для этого в каждой индивидуальной программе указывается комплексная дидактическая цель, осознанная как лично значимый ожидаемый результат.

При проектировании учебного процесса на базе компьютерных телекоммуникаций необходимо чётко представлять себе возможные **модели обучения** [4]:

1) сетевое обучение: автономный курс дистанционного обучения; информационно-образовательная среда (виртуальная кафедра);

2) модель интеграции интернет-ресурсов с кейс-технологиями (печатными учебными пособиями, видеокассетами, CD-ROM-дисками и пр.);

3) учебный процесс на основе видеосвязи: компьютерных видеоконференций, интерактивного телевидения;

4) модель смешанного (*blended/ mixed/ hybrid*) обучения на основе интеграции очной и дистанционной форм.

В последние годы смешанная форма обучения приобретает всё большую популярность. Во всём мире преподаватели вводят элементы онлайн-обучения в свои учебные курсы в школах и университетах, и они становятся естественным продолжением традиционной системы обучения в классе.

По данным американской статистики на 2003 г., 81% высших учебных заведений США и 97% всех общественных институтов предлагали, по меньшей мере, один «смешанный» курс. В настоящее время 80-90% традиционных университетских курсов в США преподаются в формате смешанного обучения.

Отличительной особенностью смешанного обучения является чередование самостоятельной работы обучаемых с аудиторными занятиями, которые проводит преподаватель, находящийся лицом к лицу с обучаемыми в пределах одной аудитории, а также комбинирование учебных мероприятий в удалённом режиме. Технологии интегрируются в курс обучения для оптимизации процесса в зависимости от целей. Это могут быть средства синхронной и асинхронной связи, форумы, чаты, блоги, wiki, веб-сайты, программы мультимедиа, теле- и видеоконференции и т. д. Таким образом, появляется

возможность реструктурировать весь учебный процесс: аудиторные занятия оставить за групповыми, коллективными видами деятельности под руководством преподавателя, а то, что требует индивидуальной тренировки, самостоятельной исследовательской деятельности, требующей индивидуальных консультаций преподавателя, переносится на дистанционные формы. Преподаватель получает возможность более эффективного управления учебным процессом, увеличения объёма и значения самостоятельной работы учащихся, достижения их устойчивого прогресса в обучении, повышения их информационной компетенции, а также возможность влиять на качество и количество обсуждений материала во время работы в классе, стимулировать активность студентов в различных видах учебной деятельности. Слушатели таких курсов демонстрируют более позитивное отношение и большую удовлетворённость учёбой, возросшую мотивацию, более высокий уровень сотрудничества при выполнении различных проектов и развитое чувство коллективизма. Соединение двух обучающих сред – онлайн-овой и традиционной – даёт возможность преподавателям использовать преимущества и сильные стороны каждой из них при относительно незначительных осложнениях технологического характера.

Практика показывает, что для системы вузовского образования и повышения квалификации модель смешанного обучения наиболее перспективна. Вместе с тем по мере «виртуализации» учебной среды на первый план начинают выдвигаться организационные, методические и административные вопросы.

Очевидна закономерность: чем больше программа зависима от технологий, тем выше требования предъявляются к уровню информационной компетентности специалистов всех сфер. Учитывая отставание нашей страны в области средств информационных технологий, приходится признать, что наша цель в ближайшие годы – не «перегонять» другие страны, а выбрать стратегию прорыва на относительно немногих, но наиболее важных направлениях, к числу которых относится, прежде всего, сфера образования.

Без информатизации сферы образования отставание нашей экономики будет закладываться уже на стадии подготовки молодых специалистов. Проблема заключается в том, что в наших педагогических университетах и институтах повышения квалификации до сих пор не уделяется должного внимания

подготовке специалистов, овладевающих методикой использования современных информационных технологий в учебном процессе, методами дистанционной формы обучения.

В этой связи необходимыми условиями эффективного осуществления непрерывного образования является не только решение технико-технологических проблем, то есть оснащение образовательного учреждения соответствующим современным оборудованием и программным обеспечением, а ещё и кадровый вопрос – вопрос научно-методического обеспечения учебного процесса на базе информационно-коммуникационных технологий.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Глобализация и конвергенция образования: технологический аспект. Научное издание / Под редакцией профессора Ю.Б. Рубина. – М.: ООО «Маркет ДС Корпорейшн», 2004. – С. 25-28.
2. Концепция модернизации российского образования в период до 2010 года. Приложение к приказу Минобразования России от 11 февраля 2002 г. № 393.
3. Основы открытого образования / Отв. ред. В.И. Солдаткин. – Т. 1. – Российский государственный институт открытого образования. – М.: НИИЦ РАО, 2002. – 676 с.
4. Педагогические технологии дистанционного обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. Е.С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 400 с.
5. Blended Learning. Research Perspectives. Edited by Anthony G. Piccano and Charles Dzuiban. The Sloan Consortium, 2007. – P. 83.
6. Dolence M.G. and Norris D. M. Transforming Higher Education: A Vision for Learning in the 21st century, Ann Arbor: Society for College and University Planning, 1995. – P. 94.

ХУДОЖЕСТВЕННО-ГРАФИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 371.3:75

Думская О.А.

Омский государственный
педагогический университет

СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ ЖИВОПИСИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ*

Аннотация. Известно, что самой сложной задачей в процессе обучения живописи является развитие умения оперировать художественной формой и цветом для воплощения замысла. Сейчас обучение специальным дисциплинам проводится в основном параллельно, что создает определенные трудности в работе учеников, которым довольно сложно применить знания, полученные на композиции и цветоведении, в работе над живописным изображением. Следовательно, чтобы обеспечить оптимальную взаимосвязь важнейших дисциплин в области художественного образования, необходима определенная система заданий и упражнений. В статье приводится ряд заданий, формирующих целостное представление об объекте и изображении согласно логике взаимодействия в системе композиции и цвета.

Ключевые слова: живописное изображение, композиция, цветовое пространство, целостность изображения.

О. Dumsckaya

Omsk State Pedagogical University

TEACHING PAINTING AT AN EARLY
STAGE OF PREPARATION

Abstract. The biggest problem in the process of teaching painting is to develop the ability to work with an art form and color for the embodiment of image perception. Now the teaching of special subjects in the field of art education is carried out simultaneously, which creates difficulties for students who have problems in immediate application of their knowledge in these disciplines to work with a pictorial image. Therefore, to ensure optimal linkages special disciplines in the field of art education (the composition, the science of color), a certain system of assignments and exercises is proposed.

* © Думская О.А.

This article describes the exercises, that form a holistic view of the object and image, develop the ability to invent forms and colors at the initial stage of learning art.

Key words: pictorial image, composition, color space, image integrity.

Традиционно считается, что наиболее сложной задачей в процессе обучения живописи является развитие умений оперировать художественной формой для воплощения замысла, акцентируя наиболее выразительные аспекты пластической и цветовой основы композиционного пространства. Например, Кардовский Д.Н. подчеркивал: «При обучении будущих художников надо обратить внимание на эти две одновременно проводимые работы: во-первых, на школу, которая дает умение, а во-вторых, на воспитание художника, на развитие творческих сил ученика в связи с его творческими склонностями» [3, 252].

Известно, что на начальных этапах обучения аналитическая сторона изображения всегда выходит на первый план. Изучаются форма, конструкция, тональные, цветовые и композиционные взаимоотношения предметов, их расположение и взаимодействие в пространстве с учетом характера освещения. На начальном этапе обучения перед учащимся ставятся задачи адекватной передачи изображаемых предметов. Еще Щербаков В.С. заметил, что в этом процессе: «Воспроизвести предмет так, как он его видит, с передачей особенностей внешности, локального цвета, поверхности (иллюзорно-натуралистически) ученику оказывается легче, чем преодолеть свое видение и ухватить чисто умозрительное свойство модели – большую форму в ее «обрубкованном» виде, хотя, казалось бы, первая задача больше и трудней. Впоследствии

же соотношение этих трудностей становится обратным» [4, 31]. В процессе дальнейшего обучения от сходства с предметом и группой предметов ученик постепенно переходит к воспроизведению подобия предмета, устанавливая тончайшие связи предмета с окружающим, создавая живописно-техническими средствами адекватную оптическую среду в самой ткани произведения. С помощью цвета, фактуры, устройства красочного слоя зрительный художественный образ передается в материале. Таким образом, вся сумма живописно-технических элементов постепенно обогащает, оформляет восприятие ученика как художника. Эти рациональные начала через конкретные частные предметы раскрывают отношение будущего художника к изображаемому, тем самым поднимая художественность на новую, более высокую ступень его формирования, где эмоционально-образные компоненты могут достигать уровня больших образных обобщений отражаемой действительности.

На начальном этапе обучения живописи построение конструктивно-пластических связей в изображении обусловлено не столько содержанием зрительного образа, сколько его цветовой характеристикой. Построение ритма, равновесия цветовых пятен, даже выбор точки зрения и формата для изображения обуславливается, прежде всего, цветовой композицией натюрморта. Важность композиционной составляющей в живописи подчеркивали многие известные художники и педагоги. В частности, Зайцев А.С. соотносит эмоциональность и гармоничность цветовых отношений с композиционной функцией цвета: «Цветовая композиция особенно важна при работе над натюрмортом, где художник, исходя из цвета, составляет в некое единство предметы, подчиняя их принципам цветовой гармонии и логике художественной формы» [2, 111]. Однако комбинация цветовых пятен, даже построенная с учетом всех закономерностей цветовой гармонии, будет все же ограничена в ее эстетической значимости и эмоциональной содержательности, если она не подчинена творческой задаче более высокого порядка, если не служит раскрытию образного содержания. Композиционная функция цвета заключена в его способности акцентировать внимание зрителя на наиболее важных для понимания образного содержания картины местах, участвовать в организации пространства, определяя последовательность зрительного восприятия. Для

познания образной сути живописного процесса необходимо с первых шагов обучения формировать у студентов понимание целостности и гармоничности живописного цветовосприятия. Для этого целесообразно давать задания на решение взаимосвязанных задач в одном натюрморте. Например, решить задачи композиционного построения данного натюрморта в натуральных цветовых отношениях. Затем разработать эскиз той же композиции, используя гармоничные пары цветов по цветовому кругу, сохраняя тональную систему постановки и смысловую нагрузку каждого элемента (главное, второстепенное, композиционный центр). Наконец, подчинить эскиз композиции конкретному замыслу, где допускается изменять формат, конструктивно-пластические и смысловые связи, тональную систему и насыщенность гармонических сочетаний цветов.

Первый эскиз раскрывает основные закономерности композиционного построения на формате и выполняется в натуральных цветовых отношениях.

Здесь, чтобы увидеть целостно всю систему цветовой организации натурной постановки, необходимо мысленно перевести объемную форму предметов в пространстве в плоское изображение, т.е. увидеть объемные предметы и это пространство в виде плоскостей – цветовых пятен. Такой метод восприятия помогает, прежде всего, решать композиционные задачи: определить точку зрения, формат для изображения, выявить смысловой и композиционный центры, главное и второстепенное, определить общий колорит, контраст, основные массы, интервалы и ритм цветовых отношений. Также при таком обобщенном, целостном восприятии можно верно увидеть большие цветовые отношения предметов во взаимодействии, без тоновых градаций и лишних деталей, что позволит в работе на формате избежать дробности изображения.

На данном этапе работы с изображением формируется целостное представление о единстве колористического и композиционного построения натуры и этюда. Главной задачей является поиск масштаба и равновесия каждого цветового пятна в формате с учетом его смысловой нагрузки в объекте изображения. Очень важно определить степень обобщения и детализации каждого предмета относительно его места в системе изображения. Необходимо решить, какие предметы четко моделируются светотенью, а какие выглядят

менее контрастно, сливаясь с драпировками или попадая в тень от других предметов, образуя единые силуэты. Так формируется общее представление о цветотональной характеристике, о единстве колористического и композиционного решения натуры и этюда.

Здесь необходимо уяснить, что каждая объемная форма имеет свой цвет, цвета форм взаимодействуют между собой в пространстве, и это взаимодействие имеет свою иерархию.

Выполнение второго эскиза раскрывает закономерности построения гармоничного цветового строя.

Роль изучения цветоведения в живописи огромна. Знание научных представлений о цвете, закономерностей цветосочетаний необходимо будущему художнику, так как они составляют природу нашего цветовосприятия. Конечно, научное цветоведение не может в полной мере объяснить законы создания колорита в живописи, но понять основу создания гармоничных цветосочетаний для построения этого колорита является вполне возможным.

Чтобы понять основу цветового взаимодействия, необходимо знать основные характеристики цветов (цветовой тон, насыщенность, светлота), основные типы контрастов (одновременный световой контраст, одновременный цветовой контраст, пограничный и последовательный контрасты). Так, знание теории закономерности сочетания взаимодополнительных цветов (одновременный цветовой контраст) способствует развитию зрительного восприятия будущего художника. Было замечено, что студенты начинают видеть оттенок цвета только после объяснения закономерностей его появления, ведь любые оттенки цвета на плоскостях формы предмета можно объяснить – будь то рефлекс или результат одновременного цветового контраста. Так, например, рядом с красным предметом серая драпировка приобретает зеленоватый оттенок, в тени красно-оранжевого предмета появляется зеленовато-синий оттенок, в тени холодного красного – теплый зеленый оттенок и т.д. Все эти закономерности нашего зрительного восприятия, которые являются общими абсолютно для всех людей (с нормальным зрением), легко можно объяснить по цветовому кругу, проведя прямую линию от одного цвета к другому через центр цветового круга – так определяется взаимодополнительный оттенок к каждому цвету.

Известно, что новая нормативная теория гармонических сочетаний цветов, при ис-

пользовании геометрического образа множества цветов в виде треугольника, включает 19 различных групп гармонических сочетаний цветовых тонов. Данные цвета делятся на основные группы: гармонических сочетаний родственных цветов (желто-оранжевый, оранжево-красный, красно-фиолетовый, сине-фиолетовый, сине-зеленый, желто-зеленый); гармонических сочетаний родственно-контрастных цветов (желтый – фиолетовый – красный – оранжевый, желтый – фиолетовый – синий – зеленый, синий – оранжевый – красный – фиолетовый, синий – оранжевый – желтый – зеленый, красный – зеленый – желтый – оранжевый, красный – зеленый – синий – фиолетовый); гармонических сочетаний контрастных (взаимодополнительных) цветов (желтый – фиолетовый, красный – зеленый, синий – оранжевый); гармонических сочетаний нейтральных в отношении родства и контраста цветов (желтый – красный, желтый – синий, красный – синий, красный – желтый – синий). К сочетаниям родственно-контрастных цветов можно отнести также сочетания трех цветов – одного основного и двух промежуточных, расположенных по двум сторонам треугольника. В данном случае по отношению к основному промежуточные цвета являются родственными, а между собой – контрастными (желтый – зеленый – оранжевый, красный – оранжевый – фиолетовый, синий – зеленый – фиолетовый) [1].

Все эти гармонические сочетания цветовых тонов представляют общие закономерности, которые, с поправкой на специфику ассоциативно-образного языка, применяются в живописи, декоративно-прикладном искусстве, цветной графике, дизайне, в театре и кино. В живописи цветовая гармония всегда обусловлена содержательными задачами, условиями пространственно-световой среды, стилистикой трактовки пространства и пластических форм элементов изображения.

Суть второго задания состоит в том, что студенту предстоит самостоятельно построить цветовую композицию постановки, используя любую группу вышеописанных гармонических сочетаний цветов. При этом важно сохранить насыщенность цветов, тоновые отношения и смысловые связи композиции.

Было замечено, что именно ограничение цветовой палитры заставляет будущих художников активно искать тоновые различия элементов постановки. Поэтому на первый план здесь выходит именно тоновая организация цветового пространства.

Натурная постановка, как и любое художественное произведение, обязательно содержит в себе определенное количество контрастных темных, светлых и средних тонов. Контрастами цвета и тона обычно стремятся подчеркнуть композиционный центр. Студентам предстоит с помощью ограниченной цветовой палитры выразить замысел постановки и движением тональной структуры показать последовательность восприятия предметов в объекте изображения от главных к второстепенным.

Данное задание способствует развитию целостного восприятия постановки и изображения, помогая понять тоновую организацию природы и изображения.

Необходимо отметить, что применение ограниченного тонового диапазона (в темных, средних или светлых тонах) также способствует развитию образного восприятия. Так как здесь эмоциональная окраска произведения становится особенно очевидной. Например, изображение, построенное в светлых тонах, явно несет в себе лирическую нотку, вызывая ассоциации камерности, тишины, печали; средний тоновой диапазон – замкнутость, глубину, сложность организации различных ощущений; контрастное сопоставление тонов напротив – энергию, движение, ясность.

В третьем задании необходимо выполнить эскиз композиции, изменяя формат, тональную систему и насыщенность гармонических сочетаний цветов, выбранных по цветовому кругу. Здесь очень важно отметить зависимость изменения эмоционально-образного содержания, конструктивно-пластических и смысловых связей изображения от изменения цветовой композиции.

Хочется отметить, что подобные упражнения проводятся параллельно по дисциплине «Композиция», но студенты зачастую не знают как применить знания, полученные на композиции в живописи или в рисунке, так как отсутствует всякая взаимосвязь между учебными предметами. То есть, зная основ-

ные приемы композиционного построения в формате, они все равно допускают элементарные ошибки от задания к заданию при работе над живописным изображением. Это происходит оттого, что в натюрморте, поставленном педагогом, как правило, все рассчитано – и цвет, и смысловые связи композиции. Создание же совершенно нового «продукта» всегда заставляет мыслить. Способствует развитию умения держать всю систему цветового и композиционного взаимодействия в области предельного внимания.

Выполняя упражнение на организацию композиционного и цветового строя в живописи, студенту предстоит не просто копировать натуру, а разработать совершенно новую систему взаимодействия форм в цветовом пространстве знакомой постановки. Данное задание создает возможность для поиска совершенно новых закономерностей взаимодействия, тем самым способствуя развитию творческих способностей и проективного мышления будущего художника. Было замечено, что именно в результате такого самостоятельного «сочинения» студенты действительно начинают чувствовать смысловые связи композиции изображения в системе цветового взаимодействия.

Такая работа над форэскизами развивает «режиссерское» мышление – умение расставлять акценты, выделять главное и подчинять ему второстепенное, умение оперировать пространственными планами для создания наиболее выразительной композиции, что в итоге обеспечивает качественно новый уровень всего процесса обучения живописи.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Живопись: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Бесчастнов Н.П. [и др.]. М.: ВЛАДОС, 2003.
2. Зайцев А.С. Наука о цвете и живопись. М.: Искусство, 1986.
3. Кардовский Д.Н. Пособие по рисованию. М.; Л., 1939.
4. Щербаков В.С. Изобразительное искусство. М., 1969.

Наши авторы

Анисимова Любовь Александровна, кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой иностранных языков Тольяттинской академии управления, тел. 8 (8482) 73 60 62

Антонова Лариса Васильевна, кандидат физико-математических наук, доцент, преподаватель кафедры геометрии Бурятского государственного университета, e-mail: burzalova@mail.ru

Антонова Лидия Николаевна, Министр образования Правительства Московской области, член-корреспондент Российской академии образования, член Президиума Российской Академии образования, доктор педагогических наук, e-mail: minomos@mail.ru

Арбузова Елена Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры основ безопасности жизнедеятельности и методики обучения биологии Омского государственного педагогического университета, e-mail: arbuzova-elena@mail.ru

Барановская Лариса Альбертовна, кандидат педагогических наук доцент, заведующий кафедрой иностранных языков Сибирского государственного технологического университета (г. Красноярск), e-mail: inlangkaf@gmail.com

Бурзалова Татьяна Васильевна, кандидат физико-математических наук, доцент, преподаватель кафедры прикладной математики Бурятского государственного университета, e-mail: burzalova@mail.ru

Вепринцева Ираида Викторовна, соискатель кафедры педагогики и психологии Московского государственного университета культуры и искусств, преподаватель отделения «Театральное творчество» Московского областного колледжа искусств, e-mail: iriver@ya.ru

Винник Михаил Анатольевич, кандидат педагогических наук, научный сотрудник учебно-научного Музея земледелия Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова, докторант Московского педагогического государственного университета, e-mail: vin_nik@mail.ru

Витчинкина Татьяна Анатольевна, аспирант Московского педагогического государственного университета, vitchinkinata@rambler.ru

Воронов Владимир Викторович, кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики Московского государственного областного университета, e-mail: voronov128839@rambler.ru

Гордеев Иван Вячеславович, Липецкий государственный педагогический университет, тел. 8-950-803-46-85

Данилина Анна Михайловна, учитель географии и иностранного языка ГОУ СОШ “Школа Здоровья” №883, e-mail: denichka87@mail.ru

Думская Ольга Александровна, старший преподаватель кафедры академической живописи факультета искусств Омского государственного педагогического университета, e-mail: Dumsckaya@yandex.ru

Епифанова Мария Васильевна, соискатель кафедры педагогики Московского государственного областного университета, e-mail: masha0531@yandex.ru

Ерофеева Валентина Анатольевна, кандидат экономических наук, доцент кафедры лингвистики МГТУ им. Баумана, тел. 8-916-832-99-38

Загрекова Лилия Васильевна, доктор педагогических наук, профессор кафедры общей педагогики Нижегородского государственного педагогического университета, e-mail: Rada0103@yandex.ru

Троицкая Ираида Ивановна, актриса, педагог дополнительного образования МОУ лицей №8 (г.Н.Новгород), e-mail: Rada0103@yandex.ru

Игнатов Николай Алексеевич, кандидат философских наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков Сибирского федерального университета (г. Красноярск), e-mail: inlangkaf@gmail.com

Иванов Олег Петрович, кандидат геолого-минералогических наук, ведущий научный сотрудник учебно-научного Музея земледелия Московского государственного университет им. М.В. Ломоносова, e-mail: vin_nik@mail.ru

Ким Владимир Сергеевич, доцент Уссурийского государственного педагогического университета, e-mail: vskimvs@gmail.com

Коряковцева Нина Александровна, кандидат педагогических наук, директор библиотечно-информационного комплекса Тольяттинской академии управления, e-mail: library@taom.ru

Кретицина Галина Вячеславовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Мичуринского государственного педагогического института, e-mail: natalia762000@mail.ru

Левкова Лилия Юрьевна, аспирант кафедры русского языка и методики Московского гуманитарного педагогического института, e-mail: Levkovalila@mail.ru

Лысенко Наталья Евгеньевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных

языков экономического факультета Орловского государственного аграрного университета, e-mail: n.lysenko@inbox.ru

Маркина Наталья Алексеевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и практики преподавания русского языка как иностранного Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина, тел. 8-916-501-86-29

Матвеева Алёна Витальевна, аспирант кафедры русского языка как иностранного Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, e-mail: aero31129@mail.ru

Матюшенко Виктория Владиславовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков экономического факультета Российского университета дружбы народов, (г. Москва), e-mail: vita7.68@list.ru

Павлова Людмила Александровна, директор Муниципального образовательного учреждения дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) специалистов «Раменский дом учителя», e-mail: rdu – director@mail.ru

Петрова Эльвира Ивановна, кандидат педагогических наук, профессор Московского государственного университета культуры и искусств, e-mail: tkalichai@mail.ru

Подповетная Юлия Валерьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры экономики торговли Южно-Уральского государственного университета, e-mail: y-u-l-i-a-v-a-l@mail.ru

Рябкова Нина Геннадьевна, доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной работы и социальной педагогики Московского государственного областного университета, e-mail: ryabkova.nina@yandex.ru

Савченко Татьяна Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой социальной педагогики Северо-Восточного государственного университета (г. Магадан), e-mail: tasav07@rambler.ru

Санникова Нина Георгиевна, кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры социальной педагогики и психологии Социального института Российского государственного профессионально-педагогического университета (г. Екатеринбург), e-mail: Sannikova_nina@mail.ru

Соболь Наталья Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Пермского филиала Нижегородской академии МВД России, e-mail: PermNatacha@yandex.ru

Стафеева Анастасия Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой теоретических основ физического воспитания Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н.Г. Чернышевского (г. Чита), e-mail: Staffanastasiya@yandex.ru.

Таможняя Елена Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики преподавания географии Московского педагогического государственного университета, e-mail: tam_elen@mail.ru

Ткалич Светлана Константиновна, кандидат педагогических наук, доцент Института сервиса Российского государственного университета туризма и сервиса (г. Москва), e-mail: tkalichai@mail.ru

Ткалич Алексей Иванович, кандидат педагогических наук, доцент Института сервиса Российского государственного университета туризма и сервиса (г. Москва), e-mail: tkalichai@mail.ru

Трухина Ольга Тимофеевна, заведующая методическим кабинетом филологического факультета Вологодского государственного педагогического университета, e-mail: otffilfak@yandex.ru

Федорова Ирина Андреевна, аспирант кафедры социальной работы, ассистент кафедры английского языка факультета иностранных языков Омского государственного педагогического университета, e-mail: Irrra2@yandex.ru

Шакуто Елена Александровна, аспирант кафедры социальной педагогики и психологии Социального института Российского государственного профессионально-педагогического университета, заместитель директора по научно-методической работе Свердловского областного педагогического колледжа (г. Екатеринбург), e-mail: Elenashakuto@e1.ru

Шаповалова Татьяна Романовна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой теории и практики перевода Сахалинского государственного университета, e-mail: tatiana_sakh@mail.ru

Шубина Ирина Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики воспитательной работы Московского государственного гуманитарного университета имени М.А.Шолохова, e-mail: shubina73@bk.ru

Юзефовичус Татьяна Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Московского государственного областного университета, e-mail: taj-63@mail.ru

КРАТКИЕ СВЕДЕНИЯ О «ВЕСТНИКЕ МГОУ»

Научный журнал «Вестник Московского государственного областного университета» основан в 1998 году.

Многосерийное издание университета «Вестник МГОУ» включено в перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата и доктора наук в соответствии с решением президиума ВАК России 06.07.2007г. (см. Список на сайте ВАК, редакция апреля 2008 г.).

В настоящее время публикуется 10 серий «Вестника МГОУ», все – в рекомендательном списке ВАК (см.: прикреплённый файл на сайте www.mgou.ru).

Для публикации статей в сериях «Вестник МГОУ» необходимо по электронному адресу vest_mgou@mail.ru прислать текст статьи (в формате Microsoft Word, шрифт Times New Roman, кегль 14, поля 2,5 см со всех сторон, интервал полуторный) вместе со следующей информацией:

а) авторская анкета (отдельный файл):

- фамилия, имя, отчество (полностью);
- ученые степень и звание, должность и место работы/учебы или соискательства (полное название в именительном падеже, а не аббревиатура);
- адрес (с указанием почтового индекса);
- номера контактных телефонов;
- адрес электронной почты, личный или служебный (обязателен с 25.06.09);
- желаемый месяц публикации.

б) фамилия, имя на английском языке;

в) название статьи на русском и английском языках;

б) аннотация на русском и английском языках (примерно по 500 знаков с пробелами). На английском под заголовком **Abstract**, с указанием места работы на английском языке

в) ключевые слова на русском и английском языках (примерно 5-7слов) под заголовком **Key words**;

г) список использованной литературы под заголовком **Список литературы**, оформленный по ГОСТу с указанием авторов всех использованных работ, в т.ч. художественных произведений; при ссылке на их работы и цитировании указываются фамилия авторов (или составителей), год издания, страницы.

Образец оформления статьи

УДК

Фамилия И.О.

Университет или организация

с указанием в скобках города, если он не следует из названия

НАЗВАНИЕ СТАТЬИ

Аннотация.....

Ключевые слова:.....

И. Фамилия (английский язык)

Наименование учебного заведения на английском языке с указанием в скобках города, если он не следует из названия.

ПЕРЕВОД НАЗВАНИЯ СТАТЬИ НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК

Abstract.....

Key words:.....

Текст статьи.....

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Внутритекстовые примечания (библиографические ссылки) приводятся в квадратных скобках (например, [1, 15]). Сначала дается ссылка на порядковый номер использованной работы в пристатейном списке литературы; после запятой приводится номер страницы (страниц). Если ссылка включает несколько использованных работ, то внутри квадратных скобок они разделяются точкой с запятой. Затекустовые развернутые примечания и ссылки на архивы, коллекции, частные собрания помещают после основного текста статьи и перед списком литературы.

Обращаем особое внимание на *точность библиографического оформления* статей. Обращаем также внимание на *выверенность статей* в компьютерных наборах и *полное соответствие* файла в электронном и бумажном варианте!

Форматирование текста:

- **запрещены** переносы в словах

- **допускается** выделение слов полужирным, шрифтом подчеркивания и использования маркированных и нумерованных (первого уровня) списков;

Форматирование текста:

- **запрещены** переносы в словах

- **допускается** выделение слов полужирным, шрифтом подчеркивания и использования маркированных и нумерованных (первого уровня) списков;

- наличие рисунков, формул и таблиц допускается только в тех случаях, если описать процесс в текстовой форме невозможно. В этом случае каждый объект не должен превышать указанные размеры страницы, а шрифт в нем – не менее 12 пунктов. Возможно использование только вертикальных таблиц и рисунков. Запрещены рисунки, имеющие залитые цветом области, все объекты должны быть черно-белыми без оттенков. Все формулы должны быть созданы с использованием компонента Microsoft Equation или в виде четких картинок.

Требования к отзывам и рецензиям

К предлагаемым для публикации в «Вестнике МГОУ» статьям прилагается отзыв научного руководителя (консультанта) и рекомендация кафедры, где выполнена работа. Отзыв заверяется в организации, в которой работает рецензент. Кроме того, издательство проводит еще и независимое рецензирование.

В рецензии (отзыве) обязательно раскрывается и конкретизируется исследовательская новизна, научная логика и фундированность наблюдений, оценок, выводов; отмечается научная и практическая значимость статьи. Замечания и предложения рецензента при общей положительной оценке статьи и рекомендации к печати не являются препятствием для ее публикации после доработки.

Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей. Статьи, не соответствующие указанным требованиям, решением редакционной коллегии серии не публикуются. Авторы получают рецензии с мотивированным отказом в публикации. Автор несет ответственность за точность воспроизведения имен, цитат, формул, цифр. Просим авторов тщательно сверять приводимые данные.

Все статьи проходят проверку в системе «Антиплагиат».

Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается. Статьи аспирантов МГОУ печатаются в первую очередь, статьи аспирантов других вузов по мере возможности, определяемой в каждом конкретном случае ответственным редактором. Оплата статей сторонних авторов (не аспирантов) после принятия статьи ответственным редактором предметной серии должна покрыть расходы на ее публикацию.

После принятия статьи к публикации все авторы оформляют подписку на журнал в любом почтовом отделении через каталог Агентства «Роспечать»

Подписные индексы на серии «Вестника МГОУ»
в каталоге «Газеты и журналы», 2010, Агентство «Роспечать».

Серии: «История и политические науки» - 36765; «Экономика» - 36752; «Юриспруденция» - 36756; «Философские науки» - 36759; «Естественные науки» - 36763; «Русская филология» - 36761; «Лингвистика» - 36757; «Физика-математика» - 36766 ; «Психологические науки» - 36764; «Педагогика» - 36758.

В «Вестнике МГОУ» публикуются статьи не только работников МГОУ, но и других научных и образовательных учреждений России и зарубежных стран. **Журнал готов предоставить место на своих страницах и для Ваших материалов!!!**

По финансовым и организационным вопросам публикации статей обращаться в Объединенную редакцию “Вестника МГОУ”: vest_mgou@mail.ru, тел. (495) 723-56-31 (Потапова Ирина Александровна)

Наш адрес: г. Москва, ул. Радио, д.10 а, комн.98

График работы: с 10 до 17 часов, в пятницу - до 16 часов, перерыв с 13 до 14 часов.

Начальник отдела по изданию «Вестника МГОУ» профессор Волобуев Олег Владимирович.

Более подробную информацию можно получить на сайте **www.mgou.ru**

ВЕСТНИК
Московского государственного
областного университета

Серия
«Педагогика»

№ 4

Подписано в печать: 03.10.2010.
Формат бумаги 60x86 /₈. Бумага офсетная. Гарнитура «School Book C».
Уч.-изд. л. 18,75. Усл. п. л. 12,5. Тираж 315 экз. Заказ № 319.

Издательство МГОУ
105005, г. Москва, Радио, д. 10а.
Тел. (495) 723-56-31