

ISSN 2072-8557

В

ЕСТНИК

МОСКОВСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ОБЛАСТНОГО
УНИВЕРСИТЕТА

Педагогика

№3/2010

Вестник

**Московского государственного
областного университета**

**СЕРИЯ
«ПЕДАГОГИКА»**

№ 3

**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)
Сморчкова В.П. – доктор педагогических наук, профессор
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
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». – № 3.
– 2010. – М.: Изд-во МГОУ. – 218 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.: Бюллетень ВАК №4 за 2005 г., с. 5 и решение Президиума ВАК России 6.07.2007 г. 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

ЧУБ О.В. Формирование духовно-нравственной культуры в образовательной музыкальной среде средствами интеграции	7
БЕЛАЯ О.П., ГОРОВАЯ В.И. Инновационное образовательное пространство и инновационная культура общества: диалектика взаимовлияния	15
ТРЕТЬЯКОВА В.С., ИГНАТЕНКО А.А. Коммуникативные компетенции педагога в контексте компетентностного подхода к профессиональному образованию	20
МАМАТОВ Б.А., ЦВЕТКОВА В.Е. Взгляды общественных деятелей на подготовку специалистов и управление образованием в первой четверти XVIII в.	27
ЕРШОВА Е.С. Проблемы развития творческих способностей обучающихся в учреждениях дополнительного образования	29
КОРЯКОВЦЕВА Н.А. Вузовские библиотеки и качество образования: международный аспект ...	32
ВАРЛАМОВА А.И. Система зачётных единиц и качество высшего образования (на примере американской системы высшего образования)	37
САКОВИЧ С.М. Роль информационных и коммуникационных технологий в обеспечении качества и доступности высшего образования	40
БОРИСОВ Е.С. Пути оптимизации личностно ориентированного педагогического общения учителя физической культуры	45
ОСИПОВА Н.В., ЗУБКОВА М.Ф. Типологические вариативные особенности учебного учреждения как основа целенаправленной эстетизации учебно-воспитательного пространства ...	48
ГАЛИНОВСКАЯ Е.В. Проблема межличностной совместимости преподавателя и ученика в музыкально-исполнительском классе (фортепиано)	53
НИКИФОРОВА М.В. Электронный портфолио как средство формирования информационно-коммуникационной компетентности будущих педагогов	57
ВИХОРЕВА О.А. Система исследовательской деятельности старшеклассников в дополнительном образовании	60
ХАРЛАНОВА Е.М. Теоретико-методологические аспекты педагогического обеспечения развития социальной активности будущих специалистов в образовательном процессе вуза	64
ОВЧАРОВА А.А. Системно-деятельностный подход как интегративная основа педагогического взаимодействия школы и семьи	69
СКВОРЦОВА С.Б. Вандализм объектов культурно-исторического наследия и его профилактика	73
СОЛОМАХА С.В. Содержание педагогического содействия формированию персональной компетенции будущих педагогов профессионального обучения	77
СТЕПАНОВА Л.А. Развитие антрополого-гуманистических воззрений отечественных педагогов на содержание профессиональной подготовки учителя в России (первая треть XX в.)	80
БОЧАРОВА Н.Б. Компетентностная модель руководителя муниципального учреждения сферы культуры и рабочий эксперимент	85

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

ЗОЛОТУХИНА Ж.Г. Приглашение к танцу ...	91
ВИННИК М.А. Системный подход к разработке и изложению курса «Концепции современного естествознания» (КСЕ)	98
КОТЛОВА Л.Е. Дидактический материал для работы с изложениями (5–7 классы)	102
КОНДРАТЬЕВА Г.В. Совершенствование профессиональной подготовки учителя математики в рамках концепции циклического развития школьного математического образования	106
СТЕПЕНКО М.А. Использование современных информационных технологий на уроках английского языка в начальной школе	110
ГАЦ И.Ю. Формирование метапредметных умений обучения средствами электронного текста	114
АРБУЗОВА Е.Н. Учебные книги для учителей по методике преподавания биологии (естествознания) (конец XVIII – начало XX в.)	120

ИВАНОВА С.В. Структура и функционирование методической системы учебных понятийных образований высшей математики	126
НИКОНОВА Е.И. К проблеме оценки коммуникативных умений на устном итоговом экзамене в 9 классе	133
КРОТОВА В.Н. Курс по выбору «Интегрированный подход к развитию компонентов математической деятельности учащихся»	138
ГРИГОРЬЕВ М.А. Основы методики преподавания степ-танца	141
КОРЕЦКИЙ М.Г. Изучение технологической оснастки студентами факультета технологии и предпринимательства в процессе обучения технологии и экономике	145
ЧЕТВЕРНИНА М.И. Специфика работы с электронными текстами	150
НОВОЖИЛОВ Э.Д. Теория и практика определения экономической эффективности образования	155
ФЕДОСЕЕВА О.А. Экспериментальное обучение будущих специалистов по технологии продуктов общественного питания в колледже	163
ШАБАЛКИНА С.Е. Взаимодействие как средство формирования социальных компетенций подростков в процессе изучения в школе иностранного языка	168
ПЕТУНИН О.В., КАСАТКИНА Н.Э. Закономерности и принципы активизации познавательной самостоятельности учащейся молодежи в образовательном процессе	171
ИГНАТЬЕВА М.В. Использование кейс-технологии в преподавании иностранного языка	176
НАХОДКИН В.В. Организация психолого-педагогического сопровождения подготовки юных спортсменов к IV Международным спортивным играм «Дети Азии»	180
НАСС О.В. Особенности методики формирования компетентности педагогов в создании компьютерных средств	184
ЕРОФЕЕВА В.А. Основные технологии развития устной иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции будущих менеджеров с позиций синергетики	188
ВИТЧИНКИНА Т.А. О необходимости профилактики дисграфии у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР	191

ОТКРЫТОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

КУЗНЕЦОВА И.А. Дистанционное обучение в системе высшего образования России для людей с ограниченными физическими возможностями	198
АНИСИМОВА Л. А. Реализация иноязычного дистанционного курса с использованием информационных технологий и тестов-тренинговой системы (на примере Тольяттинской академии управления)	202
ГЕНЧИ Я. Способы разработки информационных систем университета (опыт технического университета)	207

CONTENTS

THE GENERAL PEDAGOGICS

O. CHUB. Formation of spiritually-moral culture in the musical educational environment integration tools	7
O. BELAYA, V. GOROVAYA. Innovative educational space and innovative culture of society: dialectics of mutual understanding	15
V.TRETYAKOVA, A. IGNATENKO. Communicative competences of pedagogue in context of competency approach to professional education	20
B. MAMATOV, V. TSVETKOVA. Opinions of society figures on the preparation of specialists and manage education in the first quarter of XVIII century	27
E. ERSHOVA. The developmental problems of learners creative abilities in supplementary educational institutions	29
N. KORYAKOVTSOVA. Higher institution libraries and quality of education: international aspekt	32
A. VARLAMOVA. Credit system and quality of higher education (american system of higher education as an exemple)	37
S.SAKOVICH. The role of information and communication tehnologies to ensure the quality and accessibility of higher education	40
E. BORISOV. The problems of optimization of personally-oriented pedagogical intercourse of the teaches of physical culture	45
N. OSIPOVA, M. ZUBKOVA. Typological alternative peculiarities of educational institution as a base purposeful beautification teaching and educational space	48
E. GALINOVSKAYA. Problems of interpersonal compatibility teacher and schoolboy in the musical-performing class (piano)	53
M. NIKIPHOROVA. Electronic portfolio as a remedy of formation of information-communication competence of future teachers	57
O. VIHOREVA. The system of high school students' research work within the supplementary education of children	60
E. HARLANOVA. Theoretical-metodological aspect of pedagogical providing of prospective specialists' social activity development in university educational process	64
A. OVCHAROVA. System-activity method as an integrative basis of the pedagogical interaction between school and family	69
S. SKVORTSOVA. Vandalism of the objects of the cultural and historic heritage and its prevention	73
S. SOLOMAHA. The maintenance of pedagogical assistance to formation of the personal competence of the future teachers of vocational training	77
L. STEPANOVA. Development of anthropological and humanistical views on the contents of the professional teachers training by the native teachers in Russia (the first third part of XX century)	80
N. BOCHAROVA. A competence model of an arts and cultural centers' officials via operational experiment	85

TEACHING TECHNIQUE

ZH. ZOLOTUKHINA. The invitation to the dance.....	91
M. VINNIK. Systematic approach to the development and presentation of the course «Concepts of modern natural science»	98
L. KOTLOVA. Didactic material for work with transposition (5-7 th classes)	102
G. KONDRATIEVA. Improving of professional training of teachers of mathematics within framework of the theory of cyclical development of the mathematical education in secondary school	106
M. STEPENKO. Using modern information technologies in the english classroom in primary school	110
I. GATS. The metasubject results formation of training by means of electronic text	114
E. ARBUZOVA. Educational books for teachers on biology (natural sciences) teaching methods (end of XVIII - early XX century)	120
S. IVANOVA. Structure and principles of methodical system of the educational conceptual formations of higher mathematics	126

E. NIKONOVA. The problem of oral speech assessment at the final exam in the ninth grade ...	133
V. KROTOVA. The rate at the choice "The integrated approach to development of the components of the mathematical active of the student's"	138
M. GRIGORIEV. The principles systematic of teaching tap dance	141
M. KORETSKIY. Study of technological equipment by the students of faculty of technology and business during training technology and economy	145
M. CHETVERNINA. Specificity of work with electronic texts	150
E. NOVOZHILOV. The theory and practice of definition of economic efficiency of education ...	155
O. FEDOSEYEVA. Experimental training of the future experts on technology of products of public catering in college	163
S. SHABALKINA. Interaction as the means of forming social competences of teenagers in the process of studying foreign language at school	168
O. PETUNIN, N. KASATKINA. Laws and principles of activization of students' cognitive independence in the educational process	171
M. IGNATIEVA. Case-study in teaching a foreign language	176
V. NAKHODKIN. Organization of psychological-pedagogical accompaniment of preparation of yong sportsmen to the 4-th international sports games «Children of Asia»	180
O. NASS. Features of a technique of formation of competence of the teachers in creation of computer environment	184
V. EROPHEEVA. Basic technologies development of oral foreign professional-communicative competence of futures managers from the position of synergetic	188
T. VITCHINKINA. On the necessity of preventions disgraphy one's children of elder preschool age with delay of mental progress	191

THE OPEN EDUCATION

I. KUZNETSOVA. Distant education in system of Russia high school for people with the limited physical possibilitese	198
L. ANISIMOVA. Realization of english distance course based on information technologies and test and training system (at togliatti academy of management)	202
J. GENČI. Ways of design and development of university information system (Experience of technical university)	207

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 18:37.017

Чуб О.В.

ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ СРЕДЕ СРЕДСТВАМИ ИНТЕГРАЦИИ*

Аннотация. Статья посвящена вопросам создания музыкальной образовательной среды, в которой формируются творческие, музыкальные способности как составляющие общей духовно-нравственной культуры подростка. В статье отражена специфика интегрированного построения урока, предполагающая коммуникативное взаимодействие учителя и учащихся, объединяющая все виды творческой деятельности: музыкальную, изобразительную, художественно-речевую, сценическую.

Ключевые слова: нравственная культура (НК), интеграция, интегрированный урок, социокультурная среда, образовательная музыкальная среда (ОМС), творчество.

O. Chub

FORMATION OF SPIRITUALLY-MORAL CULTURE IN THE MUSICAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT INTEGRATION TOOLS

Abstract. Article is devoted questions of creation of the musical educational environment in which creative, musical abilities, as components of the general spiritually-moral culture of the teenager were formed. In article specificity of the integrated construction of lessons assuming communicative interaction of the teacher and the pupils, uniting all kinds of creative activity music, graphic, art-speech, scenic is reflected.

Key words: moral culture (MC), integration, the integrated lesson, social environment, the educational musical environment (EME), creative abilities.

Идеи влияния среды на формирование личности ребёнка являются актуальными в современной педагогике. В условиях духовного кризиса, утраты нравственных ценностей и общей культуры в обществе появляется

потребность проанализировать труды учёных и определить условия, влияющие на духовно-нравственную культуру подрастающего поколения.

Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо, К.А. Гельвеций считают, что развитие ребёнка целиком зависит от влияния среды и воспитания. Д. Дидро полагал, что развитие ребёнка определяется равным сочетанием влияния наследственности, среды и воспитания.

Во второй половине XIX в. появляются педагогические системы, в которых среда, окружающая ребёнка, рассматривается как главное средство его развития и воспитания. К.Д. Ушинский утверждал, что личностью человек становится не только под влиянием наследственности, среды и воспитания, но и в результате собственной деятельности, обеспечивающей формирование и совершенствование личностных качеств.

Вопросы зависимости мировоззрения от социокультурной среды, мировосприятия рассмотрены в работах В.В. Давыдова, А.В. Мудрик. Проблемы развития личности в зависимости от влияния среды исследовали Л.С. Выготский, С.Т. Шацкий и другие.

Среду образования человека А.А. Ярулов [10, 90] рассматривает:

- по двум взаимосвязанным линиям «человек - внешняя среда образования» и «человек - внутренняя среда образования» [10, 90];

- как единый источник внутреннего и внешнего социокультурного развития человека.

В педагогических исследованиях последних лет получила распространение **интегративная концепция**, раскрывающая целостное представление о природе и сущности нравственной культуры (НК), о закономерностях её развития и существования. В качестве одной из инновационных, является

* © Чуб О.В.

модель единства природного, социального и культурного потенциала человека и среды его образования.

Школьная жизнь подростка протекает в сложно организованной, разнообразной по формам и направленности образовательной среде. Школьная среда представляет собой сложноорганизованную систему, в рамках которой решаются несколько принципиально важных задач. Прежде всего — образовательные и воспитательные задачи [2].

В истории отечественного музыкального образования разрабатываются интегрированные подходы к преподаванию предмета «Музыка». Учебно-методический комплект «Музыка» для 1-7 классов, разработанный Г.П. Сергеевой, Е.Д. Критской, Т.С. Шмагиной (в соавторстве), базируется на принципах связи музыки с жизнью, признания приоритета воспитательной функции музыки, опоры на изучение закономерностей развития музыкального искусства [6]. Принцип построения уроков музыки в данном УМК предполагает создание особой образовательной

музыкальной среды (ОМС).

ОМС выделяется своей ассоциативной интегративностью: именно она способна наиболее отчётливо вызывать зрительные представления, создавать иллюзию драматического движения и тем как бы сближать, объединять разные виды искусства.

Оказавшись в микросреде урока музыки, подросток привносит своё мироощущение, которое под воздействием созданной среды урока может повлиять и на формирование мировоззрения подростка. Пребывание подростка в среде, наполненной духовным содержанием, оказывает влияние на становление его личностных духовно-нравственных качеств.

В такой среде происходит комплексное проявление коммуникативных способностей подростков, что позволяет:

- выделить принципы моделирования ОМС урока (доступность и согласованность с интересами и потребностями личности, использование информационных ресурсов среды; создание гармоничной атмосферы сотворчества; использование традиционных и инновационных технологий);



Рис. 1. Коммуникативная модель образовательной музыкальной среды (ОМС)

- описать коммуникативную ситуацию как совокупность объективных и субъективных компонентов духовной музыкальной среды, актуализирующихся в процессе взаимодействия подростка с ОМС;

- выделить наличие коммуникативных качеств у подростка в условиях оптимальной реализации потенциала личности в ОМС;

- использовать технологии изучения ОМС и механизма вовлечения подростка в образовательную среду как субъекта ценностного общения, предполагающего развитие его творческих способностей в созданной среде.

Информационные ресурсы образовательной музыкальной среды складываются из традиционного подхода и инновационного. Приверженцы традиционного подхода (С.Т. Шацкий, А.В. Мудрик) основное внимание уделяют изучению среды как воспитательно-го фактора через раскрытие воспитательных потенциалов среды. Инновационный подход предусматривает изучение ОМС как фактора образования и развития человека в условиях функционирования педагогики сотворчества.

Для полноценного формирования духовно-нравственной культуры и реализации творческих способностей подростков в ОМС необходимо создать определённые условия. Назовём лишь главные из них.

1. Создание духовной среды в школе, в классах. О необходимости благоприятной среды для развития творческих способностей у детей говорили многие учёные (А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, С.Т. Шацкий, и другие). Все они подчёркивали не только важность организации особой образовательной среды, но и её вариативность, сменяемость. Активное участие в создании такой среды должны принимать сами дети.

2. Творческий подход педагогов к содержанию уроков духовной музыкальной культуры, пробуждающих интерес у подростков; использование в процессе обучения разных методов и приёмов, вариативность форм, средств и методов работы с учащимися.

3. Создание условий для максимальной активизации творческого опыта подростков, уважение к результатам их творческой деятельности; доброжелательная атмосфера на каждом уроке.

4. Осуществление интегрированного подхода к отбору содержания изобразительной, музыкальной, художественно-речевой, игровой и других видов творческой деятельности.

Формирование НК на уроке музыки мы рассматриваем как процесс создания образо-

вательной духовной среды и как результат целенаправленного воздействия на творческую личность подростка.

Как процесс, формирование НК предполагает единство основных его компонентов: опыт восприятия произведений культуры, освоение категорий эстетики, ценностной деятельности в созданной ОМС. Как результат развития, НК представляет собой интегративный показатель уровня развития общей культуры подростка в его творческой самореализации [1].

Во взаимодействии с ОМС, в которой созданы условия для духовно-нравственного воспитания, подросток не только приспосабливается к ней, но и в меру своих сил и способностей изменяет её, проявляя творческую активность [10].

В процессе восприятия музыкального произведения духовного содержания большое значение приобретает умение сопоставить звучащие в настоящий момент музыкально-выразительные элементы (мелодию, метроритмические особенности, ладовые и тембровые характеристики и т.д.) с умением выделить ценностную составляющую услышанного музыкального произведения.

Результаты анкет, полученные в контрольных и экспериментальных 5-8 классах МОУ «Каменская СОШ №1» и «СОШ №2 Дмитровского муниципального района Московской области», показали, что большинство учащихся не обладают способностью к восприятию духовных музыкальных произведений, не умеют распознавать элементы музыкальной речи, полифонии, а тем более осознавать интеграционные взаимосвязи духовной музыки с другими произведениями культуры, то есть не обладают элементарными слуховыми навыками восприятия духовной музыки.

Так, например, восприятие полифонии, как необходимое звено в постижении духовного и нравственного смысла произведения (урок в 5 классе «Особенности полифонической музыки И.С.Баха»), наблюдается только у 7% испытуемых. Это свидетельствует о том, что почти все учащиеся (93%), анализирующие музыкальные произведения, не обладают развитым чувством гармонии (главным носителем выразительности в полифоническом произведении является гомофонно-гармоническая фактура), открывающим огромные ассоциативные возможности. Объясняется это, в первую очередь, отрицанием значимости проблемы развития музыкально-творческих способностей подростков на

музыкально-практических занятиях. После опытно-экспериментальной работы в течение 2007-2008 учебного года, с использованием интегрированного построения урока музыки, мы провели повторный анализ восприятия школьниками полифонических произведений. По его результатам 16% подростков сумели выделить особенности полифонической структуры музыкального материала, фиксируя гармонические, тембровые, регистрово-тесситурные особенности. Это в большой степени оказало влияние на восприятие духовного содержания произведения, постижение его нравственного смысла.

Умение производить мыслительные операции, такие как сравнение, анализ и синтез, является обязательным условием для восприятия и понимания музыкального произведения и, следовательно, формирования способности к освоению духовно-нравственных составляющих музыкального произведения. Мы провели исследование уровня восприятия подростками музыкальных произведений разных жанров: произведений

композиторов-классиков, народного творчества, духовной музыки.

Из приведённой таблицы видим, что уровень восприятия музыкальных произведений подростками достаточно ограничен, их ранжирование можно представить следующим образом: большинство подростков выделили эстрадную музыку (от 93% до 100%), эстрадную песню для детей (от 88% до 100%), русскую народную песню (от 85% до 100%). Восприятие инструментальной музыки (от 70% до 90%) можно охарактеризовать неоднозначно: учащиеся с наслаждением слушают музыкальное произведение, активно принимают участие в разборе средств выразительности, особенно оркестровки, узнают стилистические особенности и «почерк» композитора, но сталкиваются с проблемой словесной характеристики музыкального произведения. Жанр кантаты (от 62% до 85%) подростки воспринимают на примере кантаты А.С. Прокофьева «Александр Невский»: учитывая патриотическое звучание музыки и героико-эпические образы кантаты, дан-

Жанры музыки	2006-2007 г.				Итого учащихся (141ч.)	2007-2008 г.				Итого учащихся (144ч.)
	5 кл. (42ч.)	6 кл. (40ч.)	7 кл. (16ч.)	8 кл. (43ч.)		5 кл. (46ч.)	6 кл. (42ч.)	7 кл. (39ч.)	8 кл. (17ч.)	
Опера	0	8 20%	2 12%	5 11%	10	0	16 38%	17 43%	8 47%	41
Балет	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Мюзикл	14 33%	22 55%	13 81%	27 62%	76	19 41%	21 50%	24 61%	12 70%	76
Инструментальная музыка	31 74%	34 85%	16 100%	41 95%	122	34 73%	3 78%	37 94%	15 88%	89
Полифоническая музыка	3 7%	5 12%	2 12%	4 9%	14	6 13%	7 16%	6 15%	2 11%	21
Эстрадная песня для детей	41 97%	40 100%	15 97%	38 88%	134	46 100%	39 92%	37 94%	17 100%	139
Русская народная песня	38 90%	34 85%	15 97%	42 97%	129	43 93%	41 97%	39 100%	17 100%	140
Духовная народная песня	36 85%	28 70%	9 56%	21 48%	94	27 58%	39 92%	32 82%	12 70%	110
Духовный концерт	0	14 35%	5 31%	11 25%	30	0	8 19%	11 28%	7 41%	26
Песнопения церковного обихода	4 9%	18 45%	7 43%	0	29	5 10%	16 38%	24 61%	9 52%	54
Произведения композиторов духовного содержания	19 45%	17 42%	8 50%	19 44%	63	17 36%	19 45%	21 53%	10 58%	67
Эстрадная музыка	42 100%	39 97%	16 100%	40 93%	137	44 95%	42 100%	37 94%	17 100%	140
Авторская песня	19 45%	28 70%	12 75%	41 95%	100	21 45%	23 54%	31 79%	15 88%	90
Кантата	32 76%	34 85%	11 68%	27 62%	104	36 78%	35 83%	32 82%	12 70%	115
Романс	17 40%	18 45%	6 37%	9 20%	50	15 32%	14 33%	21 53%	7 41%	57

Рис. 2. Уровень восприятия подростками музыкальных произведений разных жанров.

ное произведение легко запоминается и воспринимается подростками. Восприятие подростками жанра духовной народной песни на среднем уровне (от 48% до 92%) связано с участием подростков 5-8 классов во внеурочных мероприятиях, подготовке исследовательского музыкального проекта «Твое православное имя», ежегодных мероприятиях «Рождество Христово», «Покровские чтения», в процессе подготовки к которым разучивались песни духовного содержания.

Примерно половина подростков отметили авторскую песню (от 45% до 85%) и мюзикл (от 33% до 80%). Меньшая часть подростков воспринимают произведения духовного содержания композиторов-классиков (от 36% до 50%), романс (от 20% до 50%), церковные песнопения (от 9% до 60%). Совсем незначительное количество подростков воспринимают «Духовный концерт» М. Березовского (от 19% до 41%) и полифоническую музыку И. Баха (от 7% до 16%). Восприятие оперного жанра в 7-8 классах повысилось до 47%. Балет воспринимается подростками на крайне низком уровне.

В приведённой ниже диаграмме мы можем наблюдать, на каком уровне восприятия подростки ранжируют жанровое многообразие музыкальных произведений.

Анализ уровня восприятия подростками музыкальных произведений разных жанров показал, что многие учащиеся 5-8 клас-

сов не задумываются, понятна ли им музыка того или иного жанра, за счёт каких особенностей происходит осмысление её духовно-нравственного содержания. Было отмечено, что при анализе музыкальных произведений различных жанров подросток переживает положительные эмоции и чувства, но при этом не происходит процесс осмысления глубины духовно-нравственного содержания прослушанной музыки. Вот почему, исследуя условия формирования НК на уроке музыки, мы предполагаем, что данный процесс должен осуществляться не только путём анализа и осмысления самих произведений, но и с помощью умений подростков совершать мыслительные операции, такие, как сравнение, анализ и синтез, интеграция разных видов искусства. Зачастую от сформированных у подростков умений зависит результат восприятия музыкального произведения.

Одним из педагогических условий формирования духовно-нравственной культуры является интеграция знаний подростков в различных областях искусства.

В междисциплинарных исследованиях в образованиях **интеграция** выступает в качестве инструмента, обеспечивающего полноту и целостность в осмыслении окружающей действительности в меняющейся образовательной среде. Интеграция знаний может выступать одним из путей мобильности и вариативности содержания образования. А.Я.

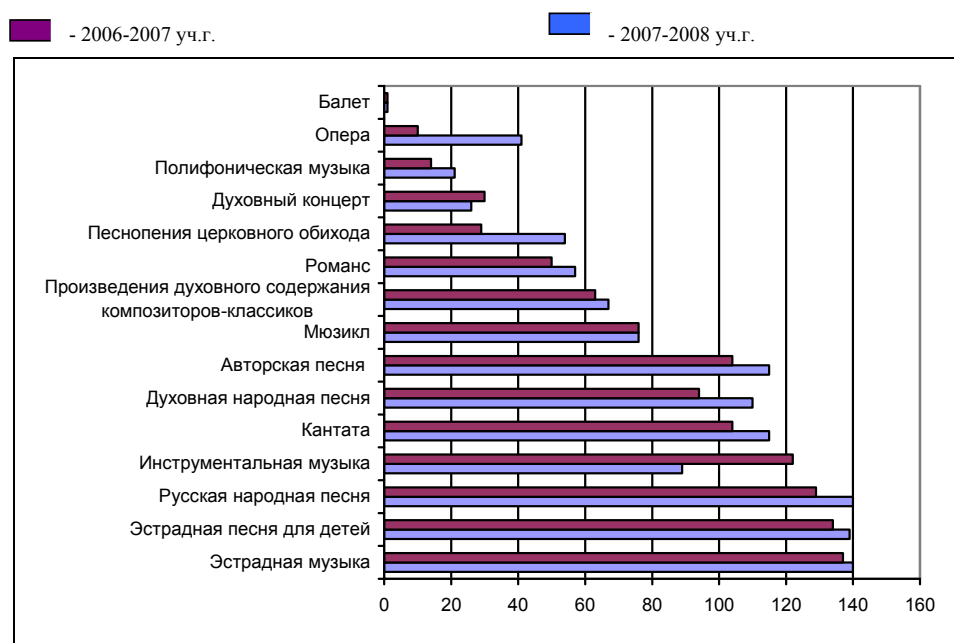


Рис. 3. Уровень восприятия музыкальных произведений учащимися в период 2006-2007 уч.г, 2007-2008 уч.г.

Данилюк [3, 10] интеграцию рассматривает как сложный вид коммуникации, выделяя ряд признаков, объединяющих коммуникативные и интегральные системы.

1. Это системы информационного типа, в которых осуществляются процессы хранения, приёма и передачи информации.

2. Коммуникация и интеграция протекают в среде, насыщенной разными знаковыми системами (текстами, сообщениями).

3. Общий метод движения информации (по Ю.М. Лотману): перевод некоторого сообщения с одного языка на другой и обратно, в результате которого возникает условно новое знание по отношению к исходному сообщению [3, 10].

Мы прибегаем к определению понятия **интеграции**, данному А.Я. Данилюком: «это мера упорядоченности, организованности, целостности образования как такового» [3, 62]. Применительно к уроку Е.Ю. Сухаревская [7, 11] выделяет уровни интеграции содержания учебного материала:

1) **межпредметный** (объединённый единой темой или проблемой);

2) **внутрипредметный** (способствующий восприятию учебного материала разных предметных областей);

3) **межсистемный** (объединение с содержанием дополнительного и внеклассного образования).

Интеграция в ОМС — более глубокая форма взаимосвязи, взаимопроникновения разного содержания воспитания и образования. Она охватывает все виды творческой деятельности (музыкальную, изобразительную, художественно-речевую, сценическую). Интеграция основывается на общности психических процессов, развитие которых необходимо для успешного осуществления деятельности (эстетическое восприятие, образное мышление, воображение, эмоционально положительное отношение к деятельности эстетического характера, а также память и внимание). В интеграции не всё включается в процесс музыкального творчества на равных основаниях: что-то всегда выступает в роли своеобразного стержня. Именно вокруг этого стержня концентрируется всё содержание, включающее различные процессы и виды деятельности. Применительно к интеграции в процессе духовно-нравственного воспитания и развития музыкально-творческих способностей подростков в качестве такого стержневого содержания выступает чаще всего **творчество** [8].

Интеграция искусств (поэзии, музыки) осуществляется во всех жанрах вокальной

и вокально-театральной музыки (песня, романс, кантата, оратория, опера и т. д.). Соединением форм интеграции музыки и поэзии являются многие произведения программной инструментальной музыки. Театр, кино и родственные им временно-пространственные искусства по своей природе интегративны. Общественные потребности в более широком и целостном отражении действительности рожают интеграцию видов искусства в новый синтетический вид (народные празднества, массовые театрализованные постановки, литературно-музыкальные композиции и т. д.).

Применительно к образовательной музыкальной среде мы рассматриваем интеграцию как воссоединение различных образовательных предметов культурологического цикла для восстановления духовных связей между предметами и создания благоприятной образовательной творческой среды урока, направленной на формирование духовно-нравственной культуры подростка.

Процесс применения подростком умений и знаний через интеграцию проходит на трёх уровнях:

1) уровень осмысления услышанного музыкального произведения;

2) уровень познания особенностей духовной музыки;

3) уровень саморегуляции поведенческих особенностей личности.

Рассмотрим процесс проявления НК подростков в приведённой таблице.

Успешное восприятие подростками музыкальных произведений духовного содержания в созданной ОМС может обеспечиваться при наличии следующих условий:

1) организация восприятия духовной музыки и ценностной оценки музыкальных произведений как шедевров культуры на основе музыкально-слухового опыта;

2) формирование способности к освоению нравственных категорий эстетики в процессе изучения музыкальных произведений, овладения умениями и навыками сравнительного анализа, сопоставления, с выделением интегративного элемента;

3) соответствие коммуникативных качеств и духовно-нравственных ценностей на интегрированном уроке музыки характеру творческой исполнительской деятельности подростков на внеклассных мероприятиях.

Изменение широты сферы интересов подростков в процессе творческой деятельности среди учащихся 6, 7, 8 классов по методике «Сфера интересов» О.И. Моткова [5, 69] представлена на рисунках 5, 6:

Процесс проявления умений и знаний ценностей духовно-нравственной культуры в музыкально-творческой деятельности подростка	Духовно-нравственные ценности, формирующиеся на уроках музыки	Личностные качества подростков, сформированные в результате применения интегрированного построения уроков
Уровень осмысления музыкального произведения		
Умение интонационно мыслить, выявлять в произведении кульминационные, ключевые моменты музыкальной драматургии	Интерес к исполнительскому мастерству	Любознательность. Потребность в самообразовании.
Умение использовать средства музыкальной выразительности в раскрытии духовно-нравственного смысла музыкального произведения	Понимание направленности средств музыкальной выразительности на раскрытие духовно-нравственного содержания произведения	Эрудированность. Кругозор
Умение оперировать образами-представлениями на основе нравственного обобщения музыкального материала	Творческая инициативность, установка на образно-ассоциативное восприятие музыки	Сообразительность. Проявление творческих способностей
Уровень познания особенностей музыкального произведения		
Умение контролировать личностную деятельность в процессе усвоения музыкального материала.	Стремление к саморазвитию.	Требовательность и потребность в самообразовании.
Умение самостоятельно решать творческо-исполнительские задачи, концентрировать и распределять внимание в процессе восприятия и воспроизведения	Самостоятельность мышления, познания, исполнения	Целеустремленность
Умение вслушиваться в содержание произведения духовного содержания, через чувственное восприятие прекрасного, возвышенного, драматического	Проникновение в глубину интонационного содержания духовного произведения	Чувственная восприимчивость
Умение вслушиваться в звучание музыкальной фактуры (мелодию, ритм, многоголосие, темп и др.), выделять элементы музыкальной речи, обладающие выразительностью в раскрытии духовно-нравственного содержания	Вера в собственные силы и возможности	Уверенность, целеустремленность
Умение оценивать духовно-нравственное содержание произведения путем анализа и синтеза его структуры и выразительных средств	Поисковая направленность	Исполнительское мастерство. Работоспособность
Уровень саморегуляции, поведенческих особенностей подростков		
Умение слышать общий образ музыкального произведения, ощущать себя частью музыкального коллектива	Общественная активность, долг, честь	Коллективизм
Умение сопереживать с образами произведения, преодолевать исполнительские трудности, оказывать взаимопомощь в условиях совместного коллективного творчества	Вежливость, внимательность, отзывчивость, чуткость	Взаимопонимание. Сопереживание.
Умение коллективно интерпретировать отраженные в произведении общечеловеческие идеалы, категории духовности и нравственности	Потребность в коллективном творчестве	Духовность
Умение проявлять коммуникативные качества и способности, руководствуясь нравственными принципами в условиях подготовки к ответственному мероприятию, концерту	Верность своим убеждениям	Честность. Порядочность

Рис. 4.

Процесс проявления НК подростков на уровнях личностного отношения к услышанному музыкальному произведению на интегрированном уроке.

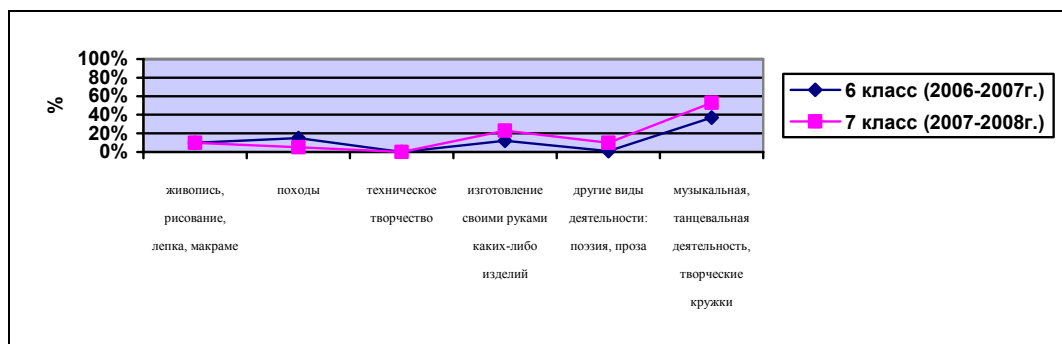


Рис. 5. Творческая деятельность учащихся 6,7 классов (2006-2008 г.).

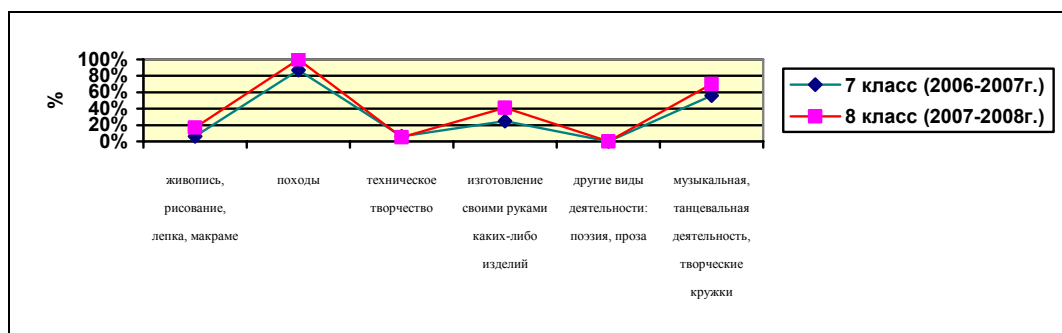


Рис. 6. Творческая деятельность учащихся 7,8 классов (2006-2008 г.).

Проведённый анализ сфер интересов позволил нам в условиях созданной интеграционной ОМС активизировать мотивационные процессы подростков с помощью организации самовоспитания, вовлечения подростков в новые сферы деятельности, в которых гармонично сочетались интересы подростков к различным областям творческой деятельности.

Исходя из полученных данных о сферах интересов учащихся, мы рассматриваем образовательную среду не только со стороны её социального, интеллектуального, культурного, музыкального многообразия, но и обеспечения пространства, которое даёт возможность подросткам «творить». «Во время творческого процесса мобилизуются все душевные силы и весь прошлый опыт впечатлений, различного рода переживаний» [9, 11].

Деятельностную творческую среду школы образует её внеурочная сфера: творческие клубы, кружки и т.д. Это необходимая среда для благоприятного самоутверждения подростков. Творчество — это мыслительная и практическая деятельность, преобразующая природный и социальный мир; для творческого субъекта оно является средством самовыражения, самореализации сущностных сил, духов-

ности, развития личности в целом [4, 15].

Интеграция предметов культурологического цикла на уроке музыки, взаимное дополнение различных видов творческих искусств — обязательное условие формирования образовательной музыкальной среды обитания подростка. Понятие «среды» становится как бы связующим звеном между задачами формообразования и организацией жизнедеятельности, по-своему трансформируя многие положения интеграции искусств на уроке музыки.

В созданной ОМС не только расширяются масштабные рамки интеграции, но и включаются в число слагаемых «внехудожественные» компоненты — образы мира вещей, образы духовного мира; происходит восприятие музыкальных произведений с позиций ценностей духовной культуры.

Воспитывающее воздействие ОМС во многом зависит от характера её организации, от получаемой подростком нравственной информации, от процесса осмысления им эмпирически накапливаемого музыкального опыта. В процессе творческих музыкальных занятий развиваются умственные способности подростков, формируются навыки творческого труда и коллективизма, укрепляется

сознание и чувство ответственности за выполнение заданий, за своё нравственное поведение. Избирательное отношение к личной фонотеке музыкальных произведений, к их реальной и мнимой ценности является показателем духовной зрелости подростка, а следовательно, и уровнем его культуры.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Ахмешев Б.А. Становление личностной профессиональной позиции учителя музыки в процессе методологической подготовки. Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. М., 1997. С. 134, 144.
2. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. ЦСПА «Генезис». Издание 3-е, стереотипное. М., 2000. 298 с.
3. Данилюк А. Я. Теория интеграции образования. Ростов н/Д: Изд-во Рост. пед. ун-та. 2000. 440 с.
4. Игнатова В.В., Орлова С.Н. Педагогика духовно-творческого развития личности: монография. Красноярск: КГТА, 1996. 124 с.
5. Нечаев М.П. Диагностика результатов воспитательного процесса в школе. Методическое пособие. М.: УЦ Перспектива, 2008. 128 с.
6. Сергеева Г.П., Критская Е.Д. Уроки музыки 5-6 класс. Пособие для учителя.- М.: Просвещение, 2007. 204 с.
7. Сухаревская Е.Ю. Технология интегрированного урока: Практич. пособ. для учителей начальной школы, студентов пед. учеб. заведений, слушателей ИПК. Ростов н/Д: Изд-во «Учитель», 2003. 128 с.
8. Шевченко Л.Л. Педагогическое творчество. Учебник-тренажер. М.: Соборъ, 1996. 61 с.
9. Якобсон П.М. Психология художественного творчества. М.: «Знание», 1971. 47 с.
10. Ярулов А.А. Интегративное управление средой образования в школе //М.: Народное образование, 2008.

УДК 37.014

Белая О.П., Горовая В.И.

ИННОВАЦИОННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО И ИННОВАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА ОБЩЕСТВА: ДИАЛЕКТИКА ВЗАИМОВЛИЯНИЯ*

Аннотация. В статье представлен анализ основных современных тенденций в образовании, раскрывается сущность феноменов «инновационное образовательное пространство» и «инновационная культура общества».

Предпринята попытка осмысления инноваций в образовании как детерминант развития инновационной культуры общества, а также влияния восприимчивости общества к новому на развитие инноваций в образовании. Выделены основные признаки инновационного образовательного пространства по критерию результативности — способность специалиста к проективной детерминации будущего и конструктивному влиянию на его развитие.

Ключевые слова: инновации, инновационное образовательное пространство, инновационная культура, инновационная восприимчивость.

O. Belaya, V. Gorovaya

INNOVATIVE EDUCATIONAL SPACE
AND INNOVATIVE CULTURE OF SOCIETY:

DIALECTICS OF MUTUAL UNDERSTANDING

Abstract. This article represents the analysis of modern tendencies in education and reveals the essence of the phenomena “Innovative Educational Space” and “Innovative Culture of Society”. It is an attempt to interpret the innovations in education as determinants for development of innovative culture of society, and to affect society’s receptivity to new ideas on the development of innovations in education. The basic features of the innovation educational space on the criterion of effectiveness — the ability of the specialist in projective determination of the future and constructive influence on its development.

Key words: innovations, innovative educational space, innovative culture, innovation receptivity.

Последовательная реализация государственной инновационной политики в образовании инициировала масштабные научные изыскания в широком диапазоне проблем современного состояния образовательного про-

* © Белая О.П., Горовая В.И.

странства. Анализ исследований показал, что дальнейший прогресс в обществе возможен только на основе знаний. В настоящее время отчётливо проявляется тенденция смещения основных источников создания национального благополучия от использования физического, малоэффективного труда и природных ресурсов к максимальному использованию наукоёмких технологий и инноваций [3, 29].

По мнению Б. Санто [11], инновационные процессы изменяют не виды деятельности, а их технологическую способность использовать в качестве прямой производительной силы то, что отличает человека от других биологических созданий — способность генерировать новое знание. Эти изменения знаменуют переход от «материальной» к «интеллектуальной» экономике знаний. Учёный пишет: «Инновация прошла во второй половине прошлого века через все свои детские болезни от ярлыка до стратегического фактора, чтобы в начале третьего тысячелетия превратиться в понятие, отражающее суть человеческой деятельности и проявления уникальной способности человека творчески вмешиваться в ход развития общества и, в первую очередь, в развитие самого себя» [11, 5].

Высшее образование убедительно продемонстрировало свою готовность к таким изменениям. Общество всё больше базируется на знаниях, а высшее образование и научные исследования выступают важнейшими компонентами культурного, социально-экономического и экологически безопасного развития человека. Понимание этого привело к тому, что в современном мире сложились устойчивые закономерности, непосредственно влияющие на сферу образования в целом и на высшее образование в частности. К таким закономерностям общественно-политического, научно-технического и даже нравственного порядка следует отнести рост инновационной составляющей в контексте жизнедеятельности как отдельной личности, так и общества в целом.

Иначе говоря, вектор развития российской высшей школы должен быть ориентирован как на собственные актуальные потребности, так и на потребности социально-экономического сектора. Для запуска инновационных процессов и определения их основных направлений разрабатывается инновационная политика в сфере образования, в которой определяется ведущая роль потенциала образования в структуре национальной инновационной системы.

Для характеристики образовательной среды, стимулирующей непрерывные, целостные процессы взаимовлияния личности и общества в континууме «прошлого, настоящего и будущего», с конца 80-х гг. прошлого века стал использоваться термин «образовательное пространство». В середине 90-х гг. это понятие вошло в широкий научный оборот, постепенно превратилось в научную категорию и стало рассматриваться и обосновываться наряду с другими фундаментальными понятиями, такими, как социум, культура и другими.

По словам В.П. Борисенкова [2, 11], категория «образовательное пространство» открывает новую эпоху в развитии образования.

Рассмотрение образовательного пространства как теоретического понятия, как языковой конструкции, как модели позволяет выделить в нём две субмодели: образование и пространство. Первая традиционно является объектом педагогической науки; вторая — переводит педагогическую мысль из традиционного понятийного ряда в систему таких категорий, как пространство, время, материя, движение, количество, качество, мера.

Как видим, семантическое поле понятия «образовательное пространство» оказывается неоднородным, соединяя два разных плана реальности: с одной стороны, образование и всё, что связано с управлением информацией, с другой — бытие и всё, что связано с предметно-пространственной стороной мироздания.

В этой связи актуален тезис: «Современное развитие общества требует новой системы образования, которое сформировало бы у обучаемых способность к проективной детерминации будущего, ответственность за него, веру в себя и свои профессиональные способности влиять на это будущее» [13, 19]. Фактически в данном тезисе авторы обозначили основные признаки инновационного образовательного пространства.

Из вышесказанного следует, что образование сегодня не ограничивается стенами образовательного учреждения. Мир образования становится существенно иным. Образование заполняет собой всю человеческую жизнь, объединяет национальные образовательные системы разного типа и уровня, значительно различающиеся по философским и культурным традициям, уровню целей и задач, своему качественному состоянию. Поэтому следует говорить о современном мировом

образовательном пространстве как о формирующемся едином организме при наличии в каждой образовательной системе глобальных тенденций и сохранении разнообразия.

Для инновационного образовательного пространства характерны весьма важные тенденции, особенно ярко проявившиеся в конце XX века:

- углубление межгосударственного сотрудничества в области образования (активность развития данного процесса зависит от потенциала национальной системы образования и от равных условий партнёрства государств и отдельных участников);

- увеличение в образовании гуманитарной составляющей в целом, а также за счёт введения новых человекоориентированных научных и учебных дисциплин: политологии, психологии, социологии, культурологии, экологии, эргономики, экономики;

- распространение нововведений при сохранении сложившихся национальных традиций и национальной идентичности стран и регионов. Поэтому пространство становится поликультурным и социально ориентированным на развитие человека и цивилизации в целом, более открытым для формирования международной образовательной среды, наднациональным по характеру знаний и приобщению человека к мировым ценностям.

В Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года сформулированы социальные требования к системе образования в следующем виде: «Развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способные к сотрудничеству, отличающиеся мобильностью, динамизмом, конструктивностью и обладающие развитым чувством ответственности за судьбу страны» [4].

В работах основоположника теории стоимости, создаваемой знаниями, Т. Сакайя отмечено: «...мы вступаем в новый этап цивилизации, на котором движущей силой являются ценности, создаваемые знаниями» [10, 337]. Именно по этой причине, утверждает К. Фримен, современное общество называют инновационным: *Innovation Driven Society* [14].

Как отмечают некоторые авторы (Л.Е. Елизарова, Л.А. Холодкова, В.П. Чернолес и др.), инновации — не только стратегический фактор XXI века, но и явление культуры.

Принимая данную точку зрения, важно понять «инновации», но уже в несколько ином ракурсе — культуросообразном.

Термину «инновация» предшествовала многовековая эволюция термина «развитие», зародившегося в недрах философского учения Аристотеля, а затем в классической латинской литературе. Известно, что в науку термин «инновация» вошёл в XIX веке через антропологию и этнографию, где стал использоваться при исследовании процессов изменений в культуре.

В работах отечественных учёных [6] инновации рассматриваются как явления культуры, которых не было на предшествующих стадиях её развития, но которые появились на данной стадии и социализировались.

В общем случае исходным выступает представление о культуре как о сложноорганизованной целостности, формируемой двумя типами разнонаправленных процессов: креативности и структурирования культуры. В конкретных исторических и социальных условиях соотношение векторов структурирования и креативности позволяет различать культуры «инновационного» и «традиционного» типов. Степень актуализации нововведения зависит не только от его значимости, но и от состояния «готовности» социокультурной среды воспринять и структурно, институционно закрепить это нововведение. В значительной мере степень «готовности» определяется уровнем инновационной культуры субъектов, от которых зависит успешность актуализации новшества в социокультурную систему.

Диапазон отношения к новому в обществе колеблется от состояния экиоанима (лат. *aequo animo* — безразлично) до обскурантизма (лат. *obscurans* — **затемнённый**), то есть от состояния безразличия до крайне враждебного отношения ко всему новому (неофобия).

Чрезмерное сопротивление, так же как и поспешность внедрения нового — признак невысокой инновационной культуры. Для выяснения сущности такого сложного и многогранного понятия, как «инновационная культура общества», необходимо рассмотреть его в более широком контексте культуры в целом.

Теоретический анализ показывает, что к настоящему времени в научной литературе представлено свыше 500 определений понятия «культура». Обобщая наиболее известные определения, культуру следует признать результатом деятельности человека, создающего в процессе овладения силами природы

и общества свою «вторую природу», одновременно формирующего себя, распредмечивая созданное предшествующими поколениями, овладевая различными способами деятельности, ценностями и идеями, выработанными в процессе исторического развития. Культура хранит, транслирует и генерирует программы деятельности, которые представляют собой трёхуровневую организацию: реликтовые программы, программы, обеспечивающие сегодняшнее воспроизводство общества и уровень культурных феноменов, программы социальной жизни, адресованные в будущее. Чем динамичнее общество (более инновационное), тем большую ценность обретает уровень культурного творчества, адресованный в будущее.

В начале XXI века стало очевидным, что всё большую угрозу представляет проблема «культурного отставания», то есть разрыва между материальной культурой и нематериальной, характеризуемой как «адаптивная» [8, 896]. Явление культурного отставания обусловлено внутренним сопротивлением «адаптивной» культуры изменениям. Актуальность преодоления проблемы культурного отставания подчеркнута в ходе её обсуждения в Институте стратегических инноваций РФ [5, 33]. В концептуальном плане разработана и обсуждена Хартия инновационной культуры [12, 55], где в системном плане кратко и чётко определился круг разноплановых проблем, от которых, в конечном счёте, зависит уровень инновационной восприимчивости не только экономики, но и общества в целом. По словам Е.Б. Лисиной, в этом смысле «сама Хартия является стратегической инновацией» [7, 70].

На актуальность проблемы, затронутой Хартией, указывали разные учёные. Российский философ В.М. Межуев видит драматическую и даже трагическую проблему в расхождении науки и культуры, полагая, что «сегодня пути современной науки, причём во всём её объёме — и гуманитарной, и естественной, и культуры — настолько разошлись, что учёные не имеют права претендовать на статус культурного человека» [5, 33]. Заметим, что данный вывод довольно жёсткий, но во многом справедлив. Расхождение этих двух сфер зашло слишком далеко. Их совмещение требует огромных разносторонних усилий.

В Хартии конструктивное отношение к нововведениям определено как «одна из наиболее значительных общественных ценностей» и подчеркнута, что «устойчивое развитие нынешней цивилизации возможно лишь

благодаря постоянным нововведениям (инновациям) в науке, образовании, культуре, экономике, управлении».

Принимая во внимание стратегически решающее значение инновационной культуры, из анализа содержания Хартии можно сделать несколько выводов.

1. Отставание инновационных процессов в организации, управлении, образовании, праве, устройстве жизни от достижений научной и технической мысли становится тормозом развития этих достижений, препятствует их эффективному использованию.

2. Необходимо создание такой атмосферы в обществе, в системе образования, в которой неприемлемо консервативное отношение к новой идее, нововведению. Это должно стать не только потребностью каждого гражданина, но и одной из наиболее значимых общественных ценностей.

3. Необходимы концептуальные преобразования в системе образования. Обучающийся, продуцирующий новые идеи, должен встречать понимание и поддержку со стороны педагогов и сверстников, для него должна быть сформирована «дружелюбная окружающая среда». Необходимы методики формирования инновационной культуры и оценки её уровня у всех субъектов профессионального образования.

4. Средствам массовой информации предстоит формирование у людей установки на то, что отношение каждого гражданина к нововведениям есть отношение к своему будущему, к богатству и достоинству государства.

5. Гуманитарным наукам, особенно педагогике, социологии, психологии, необходимо более глубоко использовать феномен инновационной культуры, его организационный компонент, обосновать эффективные средства против косности, консерватизма, лени мысли и других свойств личности, препятствующих инновационным процессам.

Перечисленные выводы не исчерпывают все актуальные проблемы, решение которых необходимо для становления инновационной культуры в обществе и для формирования инновационной образовательной среды.

Взгляды исследователей на понимание инновационной культуры до настоящего времени нельзя признать устоявшимися. Человеческая культура, особенно в её динамически развивающихся формах, инновационна по своей сути. Поэтому, с одной стороны, как замечает академик РАО Ф.Т. Михайлов, «...инновационная культура — масло масляное, ибо культура, по определению nature naturans,

— природа творящая. Но, с другой стороны, новые проблемы не типичны для старой техногенной цивилизации с характерным для неё господством опредмеченного и тем самым омертвлённого труда. Предпосылкой к результатам этой тихой, но радикальной, постиндустриальной революции стала ведущая роль труда живого, креативного» [5].

В большинстве случаев термин «инновационная культура» используется в научной литературе для того, чтобы подчеркнуть, что сейчас недостаточно говорить просто о знаниях, навыках, умениях, необходимых для инновационной деятельности, но и важно понимание, каким образом личность взаимодействует с этими знаниями, как новые знания могут влиять на структуру и её внутренний мир [1]. В широком смысле инновационная культура как социальный феномен — это готовность и способность общества к инновациям во всех их проявлениях: в управлении, образовании, производстве, законодательстве [9].

Инновационная культура проявляется в позитивной восприимчивости новизны личностью, а также в готовности и способности участвовать, содействовать или, в крайнем случае, не противодействовать реализации новшества с прогнозируемым позитивным эффектом. Для этого необходимо, чтобы достижения научной и технической мысли достаточно быстро внедрялись; чтобы перемены в управлении, образовании, праве, устройстве жизни не отставали от технических перемен; чтобы здоровый консерватизм, присущий людям, не перерастал в косность и тормоз развития.

Таким образом, инновационная культура общества проявляется как комплексный социальный феномен, органически объединяющий разнообразные формы взаимосвязей инноваций в науке, образовании, культуре с социальной и прежде всего профессиональной практикой в различных сферах общества: управлении, экономике, образовании, культуре. Наука и образование на современном

этапе являются ключевыми детерминантами развития инновационной культуры, поскольку они обеспечивают чёткое видение не только целей, задач, методов и механизмов инновационной культуры, но и способствуют развитию общественных потребностей в инновациях.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Анисимов Н.М. Инновационная культура учителя физики: Учеб. пособие. М.: МАНПО, 1999. 200 с.
2. Борисенков В.П., Гукаленко О.В., Данилюк А.Я. Поликультурное образовательное пространство России: история, теория, основы проектирования. М.: Педагогика, 2006. С.11.
4. Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры // Вестник высшей школы. 1999. №3. С. 29.
5. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. Приказ Минобразования РФ от 11 февраля 2002 г. № 393.
6. «Круглый стол» в Институте стратегических инноваций // Инновации. 2001. №8. С. 33.
7. Кучко Е.Е. Инновационные социальные технологии // Новейший философский словарь / Сост. А.А. Грицанов. Мн., 1998. 896 с.
8. Лисина Е.Б. Правовое поле инновационной культуры // Инновации. 2000. №3-4. С. 70.
9. Можейко М.А. Концепция культурного отставания // Новейший философский словарь / Сост. А.А. Грицанов. Мн., 1998. С. 215.
10. Николаев А.И. Инновационный вызов: позиция депутата Государственной думы // Инновации. 1999. №1-2.
11. Сакайя Т. Стоимость, создаваемая знаниями, или история будущего // Новая индустриальная волна на Западе: Антология / Под ред. В.Л. Иноземцева. М.: Academia, 1999. С. 337.
12. Санто Б. Сила инновационного саморазвития // Инновации. 2004. №2. С. 5-15.
13. Хартия инновационной культуры // Инновации. 1999. №9-10. С. 55.
14. Шукшунов В.Е., Взятых В.Ф., Романова Л.И. Через развитие образования к новой России. М., 1993. С. 19.
15. Christopher Freeman / Diffusion: The Spread of New Technology to Firms, Sectors and Nations. In: Heerje, Arnold.: Innovation, Technology and Finance. Basil Blackwell, Oxford, 1988.

КОММУНИКАТИВНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ*

Аннотация. В статье осуществлён компетентностный подход применительно к коммуникативной компетентности выпускника вуза. Выделены ключевые коммуникативные компетенции. Раскрыто понятие коммуникативной компетентности педагога как уровня владения совокупностью коммуникативных компетенций, отражающего степень готовности выпускника к применению знаний, умений, навыков и сформированных на их основе компетенций для успешной коммуникативной деятельности в педагогической области. Представлены результаты анкетирования выпускников, работодателей и педагогов, проведённого с целью выявления содержательных компонентов коммуникативной компетентности и её роли в системе подготовки кадров педагогических специальностей.

Ключевые слова: профессиональное образование, компетентностный подход, специально-профессиональные компетенции, коммуникативные компетенции, коммуникативная компетентность педагога.

V.Tretyakova, A. Ignatenko

COMMUNICATIVE COMPETENCES OF PEDAGOGUE IN CONTEXT OF COMPETENCY APPROACH TO PROFESSIONAL EDUCATION

Abstract. This article devoted to the problems of quality of a professional pedagogical training from a position of the federal state educational standard of new generation. This standart says the main aim of modern education is to train qualified specialists. Expert knowledge consists of communicative competence i.e. minimal skills. It defines the level of professional training efficiency. In the article key communicative competence and essence of expert knowledge are described in detail. The results of questionnaire of graduates and employers are presented. Component parts of expert knowledge and its role in the system of professional pedagogical training are presented.

Key words: university, quality of training, competent approach, communicative competence, expert knowledge.

Способность к эффективному общению, которую мы сегодня именуем коммуникативной компетентностью, всегда представляла интерес для многих наук. Различные направления лингвистики, социологии, социальной психологии, педагогики и других современных отраслей знания уделяли внимание теоретическому изучению межличностного взаимодействия, коммуникативного поведения индивида. Однако практического изучения речевой подготовленности индивида к выполнению своих социальных функций (как специалиста, члена семьи, потребителя и т. п.) длительное время не велось. Разработанное в этом русле понятие коммуникативной компетентности поможет, на наш взгляд, связать теорию социогуманитарного знания с практическими усилиями педагогов по формированию и развитию способностей компетентного общения во всех жизненных процессах и, следовательно, выполнению своих общественных функций. Соответственно, возрастает ценность научных рекомендаций, которые могут быть учтены при проведении различных образовательных реформ, в частности — переходе системы образования на новые государственные стандарты, при подготовке специалистов.

Современный образовательный процесс ориентирован на развитие компетенций и компетентностей будущего специалиста как главных целевых установок.

В официальных российских документах выдвигается положение о том, что обучающиеся должны владеть не только суммой академических знаний, но и способностью разрешать проблемы в различных сферах и видах деятельности [6; 8]. Опыт российских реформ показал также, что наиболее социально адаптированными оказались люди, обладающие совокупностью личностных социально значимых качеств: ответственности, инициативности, творческого подхода к делу, умения принимать решения. Сегодня же высшее образование в большей степени знаниевое. Есть необходимость формирования таких качеств у будущего специалиста, которые позволят ему качественно осуществлять продуктивную деятельность. Проблема, поднимаемая

* © Третьякова В.С., Игнатенко А.А.

в данной статье, заключается в том, что для профессий, связанных с повышенной речевой ответственностью, качественная продуктивная деятельность заключается в умении владеть словом, решать профессиональные задачи с помощью слова. Это касается профессии педагога, задача которого — обучение и воспитание — решается преимущественно в межличностном взаимодействии с участниками образовательного процесса с помощью слова.

Интенсивное развитие компетентностного подхода обусловлено рядом социальных и экономических причин: изменениями в экономике, потребностью в высококвалифицированных специалистах, доминированием человеческого фактора в глобализации и интеграции общества и, как следствие, необходимостью изменения требований к качеству подготовки выпускников. В утверждённом постановлением Правительства РФ Федеральной целевой программе развития образования на 2006–2010 годы [11] говорится о её основной цели — обеспечение условий для удовлетворения потребностей граждан, общества и рынка труда в качественном образовании.

На развитие компетентности будущего специалиста ориентирован и Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования нового поколения (ФГОС ВПО) [10].

Смыслообразующими понятиями компетентностного подхода выступают компетенции и компетентности, которые имеют многочисленные трактовки. Чаще всего эти понятия отождествляются, используются как синонимы [1; 7; 10], при этом главным выступает понятие компетенция, которое представляет собой сочетание знаний, навыков и способностей. Компетенции отражают современные тенденции в понимании качества результатов образовательного процесса и требований к профессиональной деятельности, и язык компетенций является наиболее адекватным для описания оценочных процессов качества обучения и обеспечения его повышения.

Вместе с тем многие учёные разграничивают данные понятия, считая, что каждое из них имеет свою специфику и отражает конструктивное содержание [2; 3; 12].

Содержание данных понятий лучше всего, на наш взгляд, отражают следующие определения.

Компетентность — это актуальное, формируемое личностное качество, основыва-

ющееся на знаниях; это интеллектуально и личностно обусловленная социально-профессиональная характеристика человека [3, 16]; компетенции есть внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования (знания, представления, программы (алгоритмы) действий, системы ценностей и отношений), которые выявляются в компетентностях человека [3, 42].

Компетенция — включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определённым кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним.

Компетентность — владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности [12, 17].

Компетенция — способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определённой области [10, 4].

Таким образом, учёные, разграничивая данные понятия, под компетенцией понимают некоторое отчуждённое, специально заданное требование к образовательной подготовке обучаемого (ученика, студента) а под компетентностью — уже состоявшееся его личностное качество (характеристику).

Итак, под компетенцией мы понимаем совокупность знаний, умений, навыков, необходимых для выполнения определённой деятельности, помогающих человеку действовать в различных, в том числе и новых для него ситуациях. Компетентность рассматривается нами как степень освоения компетенции, единство теоретической и практической готовности человека к осуществлению определённой деятельности, к его самостоятельному, ответственному, инициативному взаимодействию с миром. Компетентность, таким образом, характеризует не только деятельность человека, но и самого человека как субъекта этой деятельности.

Вопрос о возможной классификации и типологии компетенций и компетентностей рассматривался многими авторами [1; 3; 4; 5; 10; 12]. Изучив перечень компетенций и различные подходы к их типологии, можно констатировать, что при относительной лёгкости определения списочного состава компетенций возникают трудности при выявлении существенных признаков их проявления в конкретных сферах профессиональной деятельности. Вместе с тем существует потре-

ность в их структурировании и методологическом обосновании их типологий.

В общем плане, компетенции можно разделить на две группы: 1) относящиеся к общим компетенциям, их называют надпредметными (А.В. Хуторской), ключевыми (И.А. Зимняя), надпрофессиональными (Э.Ф. Зеер, Д.И. Иванов), универсальными (ФГОС ВПО); 2) предметно-специализированные (В.И. Байденко), профессиональные (ФГОС ВПО, Ю.Г. Татур).

Компетенции первой группы – общие, содержащие знания, умения и качества личности, ценностные установки, необходимые каждому члену общества для его успешной социализации. Существенной особенностью данных компетенций является их универсальность, что позволяет говорить о всеобщности, многосторонности описываемого явления. «Универсальный (от греч. *universalis* – всеобщий) – охватывающий всё, многое, пригодный для многих целей, обладающий многими, разнообразными навыками, умениями, знаниями, разносторонний» [8, 497].

Термин «ключевые» (компетенции), применяемый для обозначения компетенций этой группы, несёт в себе значение чего-либо важного, открывающего возможности для овладения, понимания, проявления, открытия чего-либо. «Ключевой – наиболее значительный в каком-либо отношении» [8, 61]. На наш взгляд, термин «ключевые» (компетенции) не может быть коррелятивным терминам «всеобщий», «универсальный», так как обозначает не всеобщие, приемлемые для широкого круга деятельности, а наиболее значительные в определённой группе и, таким образом, могут выделяться и среди универсальных, и среди профессиональных компетенций. Об этом говорят и определения. Так, согласно определению Д.А. Иванова, ключевые компетенции характеризуются общими умениями и способностями, позволяющими человеку понимать ситуацию и достигать значимых для него целей [4], а в Оксфордско-Кембриджской образовательной программе «Ключевые компетенции 2000» указывается, что ключевые компетенции используются в повседневной жизни при осуществлении деятельности **в области образования, на рабочем месте или при получении профессиональной подготовки** [5].

Таким образом, в разработке классификации компетенций на основании сфер применения (деятельности) с точки зрения всеобщности наиболее приемлемыми и целесообразными, на наш взгляд, являются тер-

мины «общие», «универсальные» компетенции. Это компетенции, которые включают в себя современные социальные, общекультурные, общенаучные, инструментальные знания и умения (способности), а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучаемого. Кроме названных, учёными выделяется множество других видов универсальных компетенций (например: информационные, межличностные, интеллектуальные, рефлексивные и другие). Но сколь многообразны они бы не были, все они отражают три области существования человека: отношение человека, проявляющееся 1) к самому себе как личности, как субъекту жизнедеятельности; 2) к взаимодействию человека с другими людьми; 3) к деятельности человека во всех её типах и формах. И это многогранное существование человека более всего представлено в категории «способность». «Способность – 1. Возможность осуществлять какую-л. деятельность, умение делать что-л., вести себя каким-л. образом и т. п. 2. Индивидуальные особенности личности, обуславливающие предрасположенность к осуществлению какого-л. вида деятельности» [8, 230]. Не случайно именно это слово чаще всего определяет понятие «компетенция».

Универсальные компетенции – это основа, база для формирования компетенций второй группы – профессиональных (общепрофессиональных), которые определяются совокупностью знаний, умений, профессионально-личностных качеств, необходимых любому специалисту для реализации его профессиональной деятельности. Выделим те черты, которые представляются особенно существенными и значимыми для них:

1) являются базовыми для любых видов профессии, задают вектор для определения специальных компетенций, характерных для конкретной профессиональной деятельности;

2) обеспечивают такие качества специалиста, как надпредметность, многофункциональность, включают широкий спектр аналитических, коммуникативных, прогностических способностей и обеспечивают продуктивность различных видов деятельности;

3) определяют социально-профессиональную мобильность специалистов;

4) позволяют успешно адаптироваться в разных социальных и профессиональных сообществах;

5) проявляются в конкретных социальных и профессиональных обстоятельствах;

б) свойственны любому специалисту, независимо от сферы профессиональных интересов.

Содержание универсальных и общепрофессиональных компетенций необходимо дополнить элементами, относящимися к осознанию конкретной деятельностной среды, окружающей человека, и способностью целенаправленно взаимодействовать с ней, осуществлять конкретный вид профессиональной деятельности. Речь идёт о профессионально-специальной компетентности, например педагога, юриста, врача, журналиста, проповедника, менеджера, секретаря, социального работника и представителей других профессий. **Предметом** исследования данной статьи является **коммуникативная компетентность педагога**.

Существуют универсальные коммуникативные компетенции. Этими компетенциями должен обладать каждый человек, независимо от его социального статуса, профессии, интересов. К ним относятся следующие коммуникативные компетенции:

- знания в области коммуникативных дисциплин (знание языка, культуры речи, педагогики, психологии, конфликтологии и т. д.);

- способность к устному и письменному общению на родном языке;

- умение строить общение в соответствии с языковыми и речевыми нормами;

- владение культурой взаимодействия с помощью вербальных, паралингвистических и невербальных средств;

- умение правильно (успешно и эффективно) взаимодействовать с людьми и коллективами;

- способность к эмпатии;

- способность к самоконтролю (умение регулировать своё поведение) и другие способности.

К профессиональным коммуникативным компетенциям следует отнести такие, которые необходимы для осуществления любой профессиональной деятельности:

- умение письменно и устно общаться в деловой сфере;

- умение вести деловые переговоры;

- умение строить общение в соответствии с деловым этикетом;

- умение выстраивать отношения с членами коллектива;

- умение строить конструктивное межличностное взаимодействие с коллегами, с руководством и подчинёнными (партнёрское общение);

- умение предотвращать и разрешать конфликты;

- умение моделировать и регулировать своё поведение и поведение собеседника в различных деловых ситуациях;

- готовность решать профессиональные и личностные проблемы (принимать решения, анализировать, формулировать, обсуждать и разрешать проблемы);

- умение слушать и слышать собеседника и некоторые другие умения.

Значение коммуникативной компетентности для педагога (**профессионально-специальная коммуникативная компетентность**), для его профессиональной деятельности особое, поскольку взаимодействие двух главных субъектов образовательно-воспитательного процесса — педагога и ученика — преимущественно информационное и осуществляется с помощью слова. Коммуникативная компетентность педагога регулирует также всю систему его деловых отношений с коллегами, родителями и другими субъектами образовательно-воспитательного процесса для достижения своих целей в условиях совместной работы.

Общение в педагогической сфере характеризуется рядом особенностей, которые определяют содержание коммуникативной компетентности педагога.

Во-первых, в каждодневной деловой жизни коммуникативная компетентность педагога предстаёт как готовность применять лингвистические и языковые знания и способности (компетенции) сообразно с объективной оценкой педагогической ситуации, в связи с чем необходимо представлять репертуар специальных педагогических ситуаций, в которых необходимо её проявление. Данные ситуации многочисленны и очень разнообразны. Вот некоторые из них: 1) ситуация знакомства с обучаемыми, воспитанниками; 2) объяснение, комментарий, толкование; 3) выдача распорядительной информации; 4) оценка деятельности обучаемого; 5) нарушения норм поведения (шум, разговоры); 6) ситуация ошибки педагога и многие другие ситуации. Каждая педагогическая ситуация требует от педагога владения определёнными речевыми жанрами. Так, для первого типа ситуаций необходимо владеть жанрами приветствия, обращения, презентации и т. п.; для второй группы ситуаций — беседы, лекции, вопроса и т. д.; для третьей — распоряжения, требования, приказа, побуждения, совета, просьбы, убеждения и т. д.; для четвертой — похвалы, комплимента, одобрения,

замечания и т. п.; для пятой — замечания, упрека, угрозы, обвинения и т. п.; для шестой — признания, обещания, извинения, уступки и многими другими жанрами.

Во-вторых, сам педагог должен строже и критичнее, чем любой другой специалист, относиться к своей речи, поскольку речевое поведение педагога является авторитетным образцом для воспитанника, влияет на личность ребёнка и на характер его реагирования на разнообразные обстоятельства. При этом речь педагога выступает как фактор, формирующий коммуникативные способности ребёнка и преобразующий его внутренний мир. Отсюда одним из путей формирования коммуникативной компетенции обучаемых является путь позитивного преобразования личности педагога. Педагогу, чтобы научить своих воспитанников строить общение в соответствии с языковыми и речевыми нормами, избегать коммуникативных неудач и т. п., самому необходимо владеть полноценными (эффективными, конструктивными) средствами и способами коммуникативной деятельности. Только тогда, в результате применения таких средств и способов, происходит гармонизация внутреннего мира личности обучаемого, её духовный рост.

В-третьих, коммуникативная компетентность педагога включает в себя обладание компетенциями, необходимыми, с одной стороны, для выполнения профессиональных педагогических функций — обучения и воспитания, — а с другой стороны, — личностными социально (педагогически) значимыми качествами. В конечном итоге при определении перечня коммуникативных компетенций педагога и их содержания мы должны учитывать, во-первых, профессиональную составляющую, позволяющую качественно и успешно решать педагогические задачи по обучению и воспитанию; во-вторых, социально-личностную составляющую (профессионально значимые личностные качества, общекультурные и духовно-нравственные), регулирующую всю систему отношений педагога с педагогическим сообществом и самим собой.

Конкретное наполнение понятия «профессионально-специальные компетенции» связывается, прежде всего, с анализом запроса работодателей и социальных ожиданий общества, поскольку в специалисте современный рынок ищет не только носителя предметных компетенций, но и хорошего сотрудника, обладающего, помимо специальных знаний и умений, определёнными личностными характеристиками.

С целью выявления коммуникативных компетенций педагога, их места и роли в системе подготовки будущих педагогов нами было проведено исследование. В исследовании принимали участие выпускники педагогических специальностей, их работодатели (высококомпетентные специалисты и руководители организаций, которые трудоустраивают выпускников) и преподаватели (специалисты предметной области).

Представляется оправданным использование метода анкетного опроса. Технология выявления коммуникативных компетенций следующая.

1. Определяется расширенный состав коммуникативных компетенций на основе функционального анализа профессионально-педагогической деятельности (мы включили в анкету максимально полный перечень знаний, умений, навыков, личностных качеств, способностей, характеристик). Критерии отбора компетенций: профессионально-педагогическая значимость, диагностируемость, возможность формирования в профессионально-образовательной деятельности, действенность, высокий уровень обобщённости, научность, методологическая обоснованность.

2. Разрабатывается специальная анкета с соответствующими комментариями. Цель: определение специально-профессиональных компетенций.

3. Составляется выборка выпускников, окончивших вуз за последние годы. Проводится анкетирование.

4. Определяется состав работодателей, которым также рассылается аналогичная анкета. Критерии отбора: высококомпетентные специалисты и руководители организаций, которые трудоустраивают выпускников.

5. На основе полученных результатов анкетирования выпускников и работодателей разрабатывается специальная анкета для определения специально-профессиональных компетенций.

6. Определяется состав преподавателей, специалистов предметной области (экспертов), осуществляющих подготовку педагогов. Проводится анкетирование.

Для каждой компетенции в анкете респонденты должны указать её востребованность (важность) и уровень владения (достижения): 5 — наиболее востребованна и с высоким уровнем владения; 4 — достаточно востребованна и со средним уровнем владения; 3 — имеет место; 2 — не очень востребованна и с низким уровнем владения; 1 — не востребованна и с низким уровнем владения.

В результате исследования мы получили перечень коммуникативных компетенций педагога, наиболее востребованных в профессионально-педагогической деятельности, и определили их место в иерархии компетенций.

Большая часть респондентов (53%) отметили место коммуникативных компетенций в иерархии компетенций следующим образом: это всеобщие (универсальные) компетенции и специально-профессиональные компетенции (педагогические). Другая часть респондентов (31%) назвала их профессиональными: общепрофессиональными и специально-профессиональными компетенциями педагога. Остальная часть респондентов (16%) обозначили их как специально-профессиональные компетенции педагога. Таким образом, все респонденты определили коммуникативную компетентность как специально-профессиональную категорию, не отрицая при этом их отношения к группе общепрофессиональных и универсальных компетенций. Такие данные подтверждают нашу мысль о том, что понятия «специально-профессиональная коммуникативная компетентность» (педагога)/«коммуникативная компетентность педагога» – сложное по своей структуре явление. Её можно сформировать только на базе усвоенных обучаемым универсальных и общепрофессиональных компетенций, то есть её содержание определяется тремя составляющими.

Из предложенного расширенного состава коммуникативных компетенций педагога важнейшими (наиболее востребованными) и с высоким уровнем владения (достижения) были названы следующие коммуникативные компетенции педагога.

1. Знание особенностей педагогического общения.

Данное знание касается непосредственно педагога, поскольку затрагивает специфическую профессиональную сферу: взаимодействие в системах «педагог – обучаемый», «педагог – группа», «педагог – педагог», «педагог – родитель», «педагог – другие субъекты образовательного процесса». Это знание должно подкрепляться знаниями, умениями и навыками, определяемыми содержанием психолого-педагогических дисциплин.

2. Умение адекватно использовать коммуникативные средства в различных педагогических ситуациях.

3. Умение варьировать коммуникативные средства в зависимости от особенностей и динамики педагогических ситуаций.

4. Умение строить эффективное коммуникативное взаимодействие в различных педагогических ситуациях.

Это инструментальные, регулятивные умения (пункты 2-4), определяющие способность к адаптации в новых коммуникативных условиях и представляющие базу для проявления педагогических умений.

5. Способность легко входить в контакты с обучаемыми, усиливать и поддерживать их (общительность).

6. Стремление к сотрудничеству, проявление искреннего интереса к обучаемому, его деятельности (открытость).

7. Способность адаптироваться в изменяющихся коммуникативных ситуациях, легко «схватывать» проблемы; терпимость к иным точкам зрения, позициям; способность взглянуть на ситуацию и поведение обучаемого с разных точек зрения (гибкость).

8. Способность расположить к себе обучаемого манерой поведения, внешним видом, способностью «подать» и «преподнести» себя (эмоциональная привлекательность).

9. Способность к пониманию субъектом самого себя, к сопоставлению своей самооценки с мнением других участников педагогического взаимодействия, к осмыслению отношений субъектов образовательного процесса, их эмоциональных реакций (рефлексия).

10. Способность постигать эмоциональное состояние, намерения воспринимаемой личности, вчувствование в переживания обучаемого (эмпатичность).

Эти компетенции (пункты 5-10) отражают педагогически значимые личностные качества: общительность, открытость, гибкость, эмоциональную привлекательность, эмпатичность, рефлексивность. Формирование этих компетенций особенно необходимо специалистам, чья деятельность связана с повышенной речевой ответственностью, к которым, несомненно, относится и педагог.

Исследование показало, что работодатели высоко ценят в молодых специалистах педагогах также способности:

- системно анализировать коммуникативные ситуации, учитывать множество условий и выбирать оптимальный вариант решения;

- устанавливать педагогически целесообразные контакты с обучаемыми и коллегами;

- проявлять инициативу, активно взаимодействовать с обучаемыми и другими участниками образовательного процесса;

- разрешать конфликтные ситуации и

смягчать разногласия во взаимодействии с различными участниками образовательного процесса;

- оказывать положительное воздействие на обучаемого, адекватно воспринимать и понимать его как личность на основе коммуникативного взаимодействия.

Таким образом, коммуникативная компетентность педагога – это сложный феномен. Можно выделить 3 уровня сформированности коммуникативной компетентности. Первый – универсальный, включает коммуникативные компетенции по признаку всеобщности, этими компетенциями должен владеть каждый человек, независимо от его социального статуса, профессии, интересов. Универсальные коммуникативные компетенции формируются с детства, в семье, в период обучения в школе, в вузе, совершенствуются на протяжении всей жизни. На базе усвоенных универсальных компетенций формируются коммуникативные компетенции второго уровня – общепрофессиональные, овладение которыми необходимо любому специалисту для успешного осуществления деятельности в области образования, на рабочем месте или при получении профессиональной подготовки. Компетенции этого уровня, главным образом, формируются в период обучения в вузе и совершенствуются в практической профессиональной деятельности. Третий уровень – самый высокий, специально-профессиональный, представляет синтез универсальных, общепрофессиональных и специальных коммуникативных компетенций, необходимых для целенаправленного взаимодействия в конкретной деятельности среде. Одним из видов профессионально-специальной коммуникативной компетентности является коммуникативная компетентность педагога, представляющая степень освоения универсальных, общепрофессиональных и специальных коммуникативных компетенций. Она представляет единство теоретической и практической готовности и способности человека применять коммуникативные знания и умения, а также личностные качества для успешной деятельности в педагогической области. Профессионально-специальная коммуникативная компетентность педагога формируется в вузе при изучении специальных культурно-речевых, педагогических и психологических дисциплин и совершенствуется в

практике педагогического взаимодействия с субъектами образовательного процесса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения [Текст]: метод. пособие / В.И. Байденко; Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов. М., 2006. 72 с.
2. Зеер. Э.Ф. Личностно-развивающее профессиональное образование [Текст]: моногр. / Э.Ф. Зеер. Екатеринбург: Изд-во ГОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т», 2006. 170 с.
3. Зимняя И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека [Текст] // Высшее образование сегодня. 2005. № 11. С. 14-20.
4. Иванов Д.А. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании [Текст] / Д.А. Иванов М.: Чистые пруды, 2007. 32 с. – (Библиотечка «Первого сентября», серия «Воспитание. Образование. Педагогика». – Вып. 6 (12).
5. Ключевые компетенции 2000. Программа. OCR, RECOGNIZING ACHIEVEMENT. Oxford Cambridge and RSA Examinations.
6. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года [Текст] / Приложение к приказу Минобразования России № 393 от 11.02.2002. М., 2002. 29 с.
7. Программа «Настройка образовательных структур в Европе» (Проект TUNING) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.iori.hse.ru/tuning/>.
8. Словарь русского языка: в 4-х томах [Текст] / М.: Русский язык, 1981-1984. Т. 1-4.
9. Стратегия модернизации содержания общего образования: материалы для разработки документов по обновлению общего образования [Текст] / М.: ООО «Мир книги», 2001. 101 с.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования [Электронный ресурс]: утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2007 г. – Режим доступа: <http://www.edu.ru/db/portal/spe/3v/220207m.htm>.
11. Федеральная целевая программа развития образования на 2006-2010 годы [Текст]: утв. Постановлением Правительства РФ № 803 от 23 декабря 2005 г.
12. Хуторской А.В. Определение общепредметного содержания и ключевые компетенции как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов [Текст] / А.В. Хуторской // Компетентность в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр. / под ред. А.В. Хуторского. М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. 327 с.

ВЗГЛЯДЫ ОБЩЕСТВЕННЫХ ДЕЯТЕЛЕЙ НА ПОДГОТОВКУ СПЕЦИАЛИСТОВ И УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ В ПЕРВОЙ ЧЕТВЕРТИ XVIII В. *

Аннотация. В статье анализируются взгляды общественных деятелей первой четверти XVIII в. на процесс формирования подходов к созданию системы российского образования и подготовки квалифицированных учительских кадров, а также проблемы управления образованием рассматриваемого периода.

Ключевые слова: идеи общественных деятелей в области образования, подготовка специалистов, управление образованием, история педагогики и образования.

B. Mamatov, V. Tsvetkova

OPINIONS OF SOCIETY FIGURES ON THE PREPARATION OF SPECIALISTS AND MANAGE EDUCATION IN THE FIRST QUARTER OF XVIII CENTURY

Abstract. Opinions of society figures of the first quarter of XVIII century on the process of formation of approaches to creation the system of the Russian education and preparation of qualified teaching stuffs and problems of the manage education of the considering period are analyzed in the article.

Key words: ideas of society figures in the area of education, preparation of specialists, manage education, history of pedagogic and education.

XVIII в. занимает особое место в истории образования в России: именно в этом веке была создана светская школа, сделана попытка организовать государственную систему народного образования, впервые были разработаны в теории и применены на практике основы светского обучения и воспитания детей.

Первые годы XVIII в. были ознаменованы созданием совершенно нового для России типа школ: профессиональные школы, такие, как Навигацкая школа, Артиллерийская школа, Инженерная школа, Горная школа, Морская академия. Кроме того, они также готовили государственных чиновников и учителей в другие школы.

У населения отношения к школе были неоднозначными. Открывая школы, Петр I и его преемники и преемницы интересовались,

собственно, не школами. Они руководствовались единственно сознанием необходимости для государственной службы знающих, толковых, подготовленных людей. Поступление в школу и учение в ней были строго обязательны. «Школа готовила непосредственно к службе, и можно сказать, с поступлением в школу уже начиналась служба. Школа и государственная служба составляли одно целое. Согласно с таким воззрением на школьное обучение,— как на направление государственной службы, школа и была организована. В школе господствовал не нравственный авторитет учителей, а обязательность и кары государственного закона. При поспешном учреждении школ с Петра I до Екатерины II организация их была весьма неудовлетворительна, почти хаотична. Прежде всего, это были школы не русские, а только полурусские, потому что русских учителей было мало и в учителя приглашались в большем числе иностранцы» [1].

Определённое влияние на организацию, постановку задач обучения и воспитания, а также его содержание оказывали в XVIII в. педагогические теории, развиваемые в сочинениях и практической деятельности отдельных выдающихся людей того времени.

Вопрос о значении образования для культурного развития общества до начала XVIII века поставлен не был. Всё сводилось к обсуждению мер по распространению богословия, охране православия и защите его от всяческих ересей. Лишь немногие представители общества говорили об общей пользе просвещения, и среди них, прежде всего, следует назвать Симеона Полоцкого (1629-1680 гг.). Он стал инициатором создания в Москве в конце 70-х годов XVII в. Славяно-греко-латинской академии (была открыта только в 1687 г.). Академия имела целью подготовку образованных людей, необходимых государству и церкви [1]. В содержании образования в академии намечалось преподавание «семи свободных наук» (грамматики, риторики, диалектики, арифметики, геометрии, астрономии, музыки), богословия и «науки правосудия». Будучи сам обладателем обширных по тому времени знаний, постоянно совершенствуясь в науках, он писал, обращаясь к

* © Маматов Б.А., Цветкова В.Е.

царю Фёдору Алексеевичу: «...убо подобает, да и Россия славу расширяет не мечем токмо, но и скоротечным типом, чрез книги сущым многовечным. «...» само чтение многи умудряет, яко бо свещу во тме возжигает» Симеон Полоцкий. Рифмологион. Избранные сочинения, 1953. С.159. Его идеи получили своё развитие в начале XVIII в. в «пропозициях», «доношениях», «пунктах», авторами которых были прогрессивные представители российского общества. Все они были движимы стремлением к промышленному и торговому развитию страны, к укреплению государственной власти. Одним из неперенных условий успешного осуществления этих задач просветители признавали распространение образования, подготовку тех специалистов, в которых нуждалось государство, поскольку вопрос о подготовки кадров представлял собой один из важнейших вопросов государственной жизни того периода.

Развитие прогрессивных взглядов на управление образованием в первой четверти XVIII в. поддерживал и Фёдор Степанович Салтыков (? — 02 августа 1715). В своих произведениях «Пропозиции» (1712 г.) и «Изъявления» (1714 г.) Ф.С. Салтыков представил систему мероприятий в области государственной жизни. Купечество, как замечает Салтыков, есть твёрдое основание богатства государства, а развитие промышленности и торговли преследует ту цель, «чтоб прибыли нашего государства были бы в наших властных купеческих руках, а иностранные купцы не богателись излишне нашего государства товары» [4, 16]. Он подчёркивает необходимость развития обрабатывающей промышленности, для того чтобы сократить ввоз в Россию иностранных товаров, выработанных из русского сырья, в результате чего, по его мнению, «великое число денег будет соблюдаться в российском государстве... и от того будет свой российский народ богатиться из своего государства, а не чужие» [4, 27].

Развитие промышленности, так же как и обслуживание разросшегося государственного аппарата, не могло быть осуществлено без обучения людей, поэтому упомянутые проекты Салтыкова находятся в непосредственной связи с его предложениями по образованию. Одним из способов обучения он предлагал посылку русских людей за границу. Салтыков предлагает посылать торговых людей детей в Голландию и Англию для того, чтобы «им учиться купечества, как у них книги купечества содержатся и как их интересы и какие их корреспонденции, и какие в том

хитрости» [4, 17]. Он считает необходимым посылать за границу «из лутчих молодых господских людей детей» для практического изучения дипломатии в должности секретарей послов, «для учения того, как у них состоятся налоги, подати и пошлыны и ведания всех интересов для управления купеческого» [4, 8]. Однако одной посылкой русских людей за границу для обучения не может быть полностью разрешена проблема подготовки специалистов, и Ф.С. Салтыков предлагает широкий план организации в России целой сети учебных заведений. Во всех губерниях, по предложению Салтыкова, должны быть созданы академии, а «на те академии отдать несколько монастырей... и содержать те академии теми монастырскими доходами» [4, 20]. В академии следует принимать детей, достигших шестилетнего возраста, и установить семнадцатилетний срок обучения.

Салтыков определяет программу обучения, в которую входят иностранные языки «для обхождения и разговоров с разными народами» и «свободные науки», и математические науки, необходимые «для гражданских и воинских правлений» [4, 22-23].

Салтыков предлагает также «учинить» во всех губерниях женские школы, «чтобы и женский наш народ уравнился с европейскими государствами равно» [4, 24-25]. Наряду с этим должно быть организовано обучение ремёслам сирот и нищих. Это обучение должно быть организовано за счёт церковно-приходских средств, причём обучению подлежат как дети мужского пола, так и женского: мальчики — столярному делу, обработке металлов и т. д., девушки — шитью, ткачеству, плетению кружев.

Просветительский проект Ф.С. Салтыкова отличается, прежде всего, тем, что впервые программа обучения связывается с сословной принадлежностью учащихся: лучшие господские дети должны готовиться к дипломатической службе, молодые люди из торговых людей — к коммерческой деятельности, сироты и нищие — к занятию ремеслом. На первый план ставятся интересы государства, и, по мысли автора проекта, академии должны быть созданы для того, чтобы обеспечивать подготовку «для гражданских и воинских правлений». Вместо прежнего, территориального, распределения школ по епархиям, вводится новое, соответствующее административно-территориальному делению, — по губерниям. Регламентируется источник покрытия расходов на образование. Это не прежние патриаршие «всякие мелкие

расходы», это система мер, обеспечивающих принятие образования на счёт государства, из доходов специально выделенных монастырей. Лишь для ремесленного обучения источником финансирования остаются церковно-приходские средства.

Сторонником прогрессивных взглядов на управление образованием и подготовку специалистов был и Иван Тихонович Посошков (1652-1726). Его работы были посвящены анализу всех сторон русской действительности. Он считал необходимым усиление централизованного управления торговлей, налоговой системой, нарождающимся производством, трудовыми процессами. В своей «Книге о скудости и богатстве» он предлагает введение в государстве всеобщего образования, такого, чтоб «не было и в малой деревне без грамотного человека». Грамотные крестьяне, по мысли И.Т. Посошкова, не только будут лучше служить помещикам, но и станут способными в государственных делах. Посошков был сам промышленник, поэтому развитие различных отраслей промышленности и расширение ремесленного обучения составляет предмет его особенных забот. Однако, он вопреки политике Петра I, не стре-

мился ориентироваться на Западную Европу и в области культуры, образования отстаивал духовные ценности русской старины и православной веры.

Таким образом, взгляды реформаторов Петровской эпохи заложили основы для дальнейшего формирования системы российского образования, наметили пути становления светского образования в России, показали необходимость профессиональной подготовки учительских кадров.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Каптерев П.Ф. История русской педагогики. СПб., 1909.
2. Латышина Д.И. История педагогики. Воспитание и образование в России (X – начало XX): Учебное пособие. М.: Издательский дом «ФОРУМ», 1998. 584 с.
3. Макашов И.Н., Овчинникова Н.В. Всемирная история управленческой мысли: Краткий курс. М.: Российск. гос. гуманит. ун-т, 2007. 672 с.
4. Павлов-Сильванский Н. Проекты реформ в записках современников Петра Великого. СПб., 1897.
5. Посошков И.Т. Книга о скудости и богатстве и др. сочинения. [Послеслов.] и коммент. Б.Б. Кафенгауза. М., 1951.

УДК 374.398.:37.035.3

Ершова Е.С.

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ*

Аннотация. В данной статье рассматриваются вопросы, касающиеся проблем развития творческих способностей обучающихся в системе дополнительного образования детей.

Ключевые слова: творческие способности, дополнительное образование детей, творческие объединения.

E. Ershova

THE DEVELOPMENTAL PROBLEMS OF LEARNERS CREATIVE ABILITIES IN SUPPLEMENTARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Abstract. Questions concerning the developmental problems of learners creative abilities in supplementary education system are considered in this article.

Key words: creative abilities, supplementary education of children, creative union.

В образовании проблема развития творческих способностей вызывала огромный интерес педагогов во все времена. В наше время потребность в развитии творческих способностей ещё более усилилась, поэтому решение на сегодняшний день становится очень актуальным. Современное общество, с его высоким информационным полем, предъявляет к человеку всё более высокие профессиональные требования. В условиях роста социальной конкуренции молодому человеку необходимо уметь творчески применять те знания и навыки, которыми он обладает, уметь преобразовывать деятельность таким образом, чтобы сделать её как можно более эффективной. Для того чтобы быть востребованным в сов-

* © Ершова Е.С.

ременном обществе, необходимо создавать что-то новое, то есть быть творцом, созидателем. А для этого деятельность должна носить творческий характер, ведь творчество — это процесс создания субъективно и объективно нового, нестандартного, неординарного.

В разработке категории «творчество» участвовали многие поколения философов, психологов, педагогов, социологов. В античной философии творчество — это стремление человека к достижению высшего («умного») созерцания мира. В средневековой философии творчество — это волевой акт, вызывающий бытие из небытия [2].

В XVIII в. И. Кант, анализируя творческую деятельность, пришёл к выводу о том, что она представляет собой единство сознательной и бессознательной деятельности [3]. В определении понятия «творчество» учёными отражены различные стороны. Общеизвестно такое определение: творчество — деятельность, порождающая нечто качественно новое, никогда ранее не бывшее. Деятельность может выступать как творчество в любой сфере: научной, производственно-технической, художественной, политической и т. д. — там, где создаётся, открывается, изобретается нечто новое [6]. В том числе — и в педагогической. «Творчество есть способность обнаруживать новые решения проблем, или обнаружение новых способов выражения, привнесение в жизнь нечто нового для индивида» [8, 165].

А.Т. Шумилин считает, что «... современная наука определяет творчество как процесс созидания новых духовных и материальных ценностей» [9]. Той же точки зрения придерживается Р.М. Персиянов, считая творчеством создание новых материальных и культурных ценностей, потребительских стоимостей, получивших общественное признание. Я.А. Пономарев понимает творчество как механизм продуктивного развития личности [5]. Д.Б. Богоявленская [1], А.М. Матюшкин [4] определяют творчество как некий выход личности за пределы (наличной ситуации или имеющихся знаний). Вот одна из новых формулировок определения творчества:

«Творчество — это деятельность, результатом которой является создание новых материальных и духовных ценностей. Оно предполагает наличие у личности способностей, мотивов, знаний и умений, благодаря которым создаётся продукт, отличающийся новизной, оригинальностью, уникальностью. Изучение этих свойств личности вы-

явило важную роль воображения, интуиции, неосознаваемых компонентов умственной активности, а также потребности личности в самоактуализации, в раскрытии и расширении своих созидательных возможностей» [7, 394].

Существенно важным в данных определениях является то, что творчество предстаёт как средство самореализации и саморазвития личности.

Современная система образования, развиваясь, учитывает быстрые темпы и условия изменяющегося общества и государства. Поэтому многие педагоги уделяют особое внимание развитию творческих способностей детей. Одним из интересных примеров решения задачи развития творческих способностей обучающихся можно назвать опыт работы учреждений дополнительного образования. Учреждения дополнительного образования ведут активную работу по решению проблем сохранения и активной поддержки у детей и молодёжи мотивации к познавательной и творческой деятельности на протяжении всего многолетнего и непрерывного периода занятий в объединениях, кружках, клубах, секциях и т. д.

Основополагающим направлением раскрытия творческого потенциала обучающихся в учреждениях дополнительного образования и развития их творческих способностей является система образовательно-развивающих возможностей обучения по образовательным программам дополнительного образования, создающих условия для выявления индивидуальных творческих способностей, потребностей, ценностных ориентаций и мотивов к будущей профессиональной деятельности, а также технологической подготовки. В дополнительном образовании есть возможность создания условий для развития личности с учётом её индивидуальных способностей, потребностей, ценностных ориентаций и мотивов, которые будут направлены на получение профессиональных знаний и умений. В основе методологии дополнительного образования детей находится идея развития личности, её самоопределения в мире профессий и самореализации в творчестве и социально-педагогической поддержки личности ребёнка.

Мы изучили образовательно-развивающие возможности образовательных программ дополнительного образования, создающие условия для развития творческих индивидуальных способностей обучающихся, работа в Центре детского творчества «Юность»

г. Фряново Московской области. В Центре детского творчества «Юность» была разработана образовательная программа по декоративно-прикладному творчеству «Волшебный мир рукоделия», апробация которой прошла в экспериментальном режиме.

Образовательная программа «Волшебный мир рукоделия» разработана для выявления задатков, развития интересов и творческих способностей обучающихся, а также для социально-профессиональной адаптации молодёжи в современном обществе. Программа состоит из двух уровней. Механизмом реализации на первом уровне являются методы индивидуального и группового обучения художественной, декоративной и технологической обработке ткани, кожи и других материалов. На втором уровне обучения проводится научно обоснованная система подготовки обучающихся к свободному и самостоятельному выбору профессии. Эта система призвана учитывать индивидуальные особенности каждого обучающегося как самостоятельной личности, а также учитывать необходимость полноценного распределения трудовых ресурсов в интересах общества. Кроме этого, на втором уровне обучения широко применяются проектно-исследовательские методы обучения, которые в настоящее время приобретают всё большую актуальность и распространение. При разработке и реализации этой образовательной программы были созданы соответствующие условия для развития творческих способностей. Перечислим эти условия.

1. Организация субъект-субъектных взаимоотношений педагога и обучающихся. Ведь сотворчество педагога и обучающихся является предметным процессом совместного поиска истины. Из сотворчества педагога и ученика в процессе обучения следует, что обучение принимает форму диалога, где кругозор педагога взаимодействует с кругозором ученика, и процесс обучения протекает на личностно-значимом уровне, превращаясь в межличностный процесс. Субъект-субъектные (равноправные, партнёрские) отношения педагога и ребёнка стимулируют активность ребенка и ведут к саморазвитию. Саморазвитие личности зависит от степени индивидуализации и творческой направленности педагогического процесса — основы индивидуально-творческого подхода, предполагающего непосредственную мотивацию учебной и других видов деятельности. Основное содержание индивидуально-творческого под-

хода — выявление способностей личности, создание условий для её саморазвития, самореализации.

2. Организация совместного диалога педагога и ребёнка, то есть реализация диалогического подхода. Только в дополнительном образовании возможно в полной мере реализовать диалогический подход, поскольку взаимоотношения педагога и ребёнка не имеют никакой основы, кроме добровольности и взаимной заинтересованности, строящейся на совместной познавательной творческой деятельности. Личность формируется и развивается в деятельности, и чем эта деятельность разнообразнее, продуктивнее, тем плодотворнее происходит усвоение общечеловеческой и профессиональной культуры. Деятельность позволяет преобразовывать внешние воздействия социальной среды в собственно развивающиеся изменения, предопределяет новообразования личности. Деятельность должна быть ориентирована на активизацию мотивационно-потребностной, процессуальной и содержательной сфер личности.

3. Создание творческой атмосферы. Творческая атмосфера требует, прежде всего, свободы мысли и самопроявления, нацеленности на восприятие нового и необычного; поощрения независимости и самостоятельности суждений; воспитания любознательности, способности мыслить нестандартно; особого настроя в творческой учебно-познавательной деятельности; творческого общения. Для создания творческого климата необходимо поощрять независимость и самостоятельность обучающихся, что способствует формированию раскрепощённого полёта мысли. Творческий климат создаётся не только воспитанием любознательности, вкуса к нестандартным решениям, способности мыслить нетривиально, но и необходимостью воспитывать готовность к восприятию чего-то нового и необычного.

4. Обеспечение творческой активности и самостоятельности обучающихся в образовательном процессе. Творческая активность характеризуется интересом и стремлением не только проникнуть глубже в сущность явлений и их взаимосвязи, но и найти способы применения знаний и умений в новых ситуациях. Педагогическими средствами достижения уровня творческой активности являются те, которые реализуют исследовательский подход в учебном процессе, обеспечивают самостоятельность обучающихся. Инновационным элементом образовательной программы «Волшебный мир рукоделия» является вклю-

чение в программу обучения проектно-исследовательской деятельности, а именно — разработки и выполнения творческих проектов. Работа над творческими проектами предполагает использование принципов самообразования, проверки и анализа собственных замыслов и идей, а также конструктивного подхода к уже существующим исследованиям в изучаемых областях.

5. Формирование индивидуального стиля деятельности и самовыражения. Индивидуальный стиль характеризуется многообразием индивидуальных особенностей. Индивидуальный стиль деятельности и самовыражения создаёт целостное единство личности и обеспечивает её развитие.

6. Организация ситуаций успеха. Создание педагогом ситуаций успеха позволяет активизировать мотивацию достижения положительного результата, а также повысить уровень позитивных эмоций. Для педагога очень важно обеспечивать «ситуации успеха» для каждого члена детского коллектива не только при освоении знаний и умений, но и при самоутверждении каждого ребёнка в среде сверстников социально адекватным способом. Ведь очень часто к нам приходят интересные творческие дети, которых не понимают учителя в школе, не принимают дети. Поэтому необходимо предоставить каждому ребёнку шанс реализоваться по мере его возможностей и творческих способностей.

Подводя некоторый итог, можно сказать, что, реализуя образовательную программу дополнительного образования детей

«Волшебный мир рукоделия», мы создали широкий спектр образовательно-развивающих возможностей, связанных с методикой обучения детей различным видам декоративно-прикладного творчества с применением проектно-исследовательской деятельности и профессиональной ориентации. Наблюдая за творческой деятельностью детей и анализируя продукты творчества (творческие работы обучающихся), мы пришли к мнению, что современные образовательные программы дополнительного образования детей имеют хорошие перспективы для развития творческих способностей, самореализации личности ребёнка в творчестве.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Богоявленская Д. Б. Пути к творчеству. М.: Знание, 1981.
2. Буш Г.Я. Стратегия эврилогии. Рига: Знание, 1986. 64 с.
3. Кант И. Соч. в 6-ти томах. М.: Мысль, 1963.
4. Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности/Вопросы психологии. 1989. №6. С. 29-33.
5. Пономарев Я.А. Психология творчества и педагогика. М.: Педагогика, 1976. 280 с.
6. Психологический словарь/ под ред. В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, Б.Ф. Ломова и др. М.: Педагогика, 1983.
7. Психология индивидуальных различий/ под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и В.Я. Романова. М.: ЧеРо, 2000. 776 с.
8. Роджерс Н. Творчество как усиление себя./ Вопросы психологии. 1990. №1. С. 164-168.
9. Шумилин А.Т. Вопросы становления творчества/Проблемы философии. Вып. 44. 1978. С. 15.

УДК 027.7

Коряковцева Н.А.

ВУЗОВСКИЕ БИБЛИОТЕКИ И КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ: МЕЖДУНАРОДНЫЙ АСПЕКТ*

Аннотация. В статье проанализирован ряд международных документов, в которых отражены вопросы качества высшего образования и роль вузовской библиотеки в формировании качества. Рассмотрены вопросы качества образования в международном контексте и в рамках подходов российских исследователей качества образования. Показано, что вузовская библиотека — это не только

средство обеспечения учебного процесса, но и его субъект.

Ключевые слова: вузовская библиотека, качество образования, аккредитация, лицензирование.

N. Koryakovtseva
HIGHER INSTITUTION LIBRARIES
AND QUALITY OF EDUCATION: INTERNATIONAL ASPECT

Abstract. The author analyzed series of

* © Коряковцева Н.А.

international documents dealing with quality of higher education and the role of higher institution library in forming of quality. Quality of education issues are viewed in international context and in the framework of Russian researches approaches to education quality. The author demonstrated that higher institution library not only supports educational process but also is the subject of this process.

Key words: higher institution library, quality of education, accreditation, licensing.

На фоне актуализации проблемы качества высшего образования на международном уровне, а также на уровне образовательной системы России, возникает необходимость рассмотрения вузовской библиотеки как одного из важнейших компонентов качества образования.

Понятие «качество образования» прочно вошло в современную теорию и практику как российского, так и зарубежного образования. Формирование нового общества как общества знаний, глобализационные процессы в мире, развитие рыночных отношений в образовании, требования рынка труда к выпускнику, процессы, обусловленные Болонской декларацией, — всё это выдвинуло проблему качества в число актуальных проблем сферы образования.

В настоящее время можно констатировать, что разработан категориальный аппарат качества высшего образования; создан целый ряд моделей для оценки качества образования как результата, процесса, системы; заложены основы мониторинга качества образования [4].

Рассмотрим документы, в которых отражена эволюция взглядов на качество образования, а также зафиксирована роль библиотеки.

Ознакомление с документами, отражающими историю Болонского процесса, показало, что внимание к качеству образования обозначено в целом ряде документов. В совместном заявлении европейских министров образования, подписанном в Болонье 19 июня 1999 г. (Болонской декларации), среди восьми целей, рассматриваемых в качестве первостепенных для создания европейской зоны высшего образования, обозначена также цель по «содействию европейскому сотрудничеству в обеспечении качества с целью разработки сопоставимых критериев и методологий» [1].

Укажем, что ещё до начала Болонского процесса большой вклад в подготовку рефор-

мирования образования внесла деятельность ЮНЕСКО. Именно с целью развёртывания процесса серьёзной реформы высшего образования во всем мире ЮНЕСКО созвала Всемирную конференцию по высшему образованию (Париж, 1998 г.), на которой была принята Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры [3]. Ещё ранее, в ходе подготовки к данной конференции, ЮНЕСКО в 1995 г. издаёт программный документ «Реформа и развитие высшего образования» [8].

В программном документе под названием «Реформа и развитие высшего образования», разработанном ЮНЕСКО, в тезисной форме изложены мировые тенденции и задачи развития высшего образования на рубеже веков. В данном документе среди основных задач высшего образования в быстро меняющемся мире выделены три главных направления, в том числе: соответствие требованиям современности, интернационализация и качество. Качество определяется как «многосторонняя концепция, охватывающая все основные функции и виды деятельности применительно к высшему образованию: качество преподавания, подготовки и исследований, а это означает качество соответствующего персонала и программ, и качество обучения как результат преподавания и исследований...»; процесс поиска «качества» носит многосторонний характер и выходит за рамки узкого толкования учебной роли различных программ. Поэтому оно подразумевает также акцент на вопросах, имеющих отношение к качеству подготовки студентов, инфраструктуры и учебной среды» [8].

Важно отметить, что отдельным положением в программном документе упоминаются библиотеки: «К одной из областей, которой следует уделить особое внимание, относятся библиотеки «...». Библиотека уже не является лишь местом, где регулярно собираются, каталогизируются и сохраняются книги «...». Всё в большей мере она становится «нервным узлом», обеспечивающим взаимодействие между теми, кто предоставляет информацию, и её пользователями «...». Библиотека — интеллектуальная среда».

В преамбуле к Декларации, принятой на Всемирной конференции по высшему образованию, указывается, что «высшее образование и научные исследования в настоящее время выступают в качестве важнейших компонентов культурного, социально-экономического и экологически устойчивого развития человека, сообществ и наций. В связи с этим

перед самым высшим образованием встают грандиозные задачи, требующие его самого радикального преобразования и обновления, подвергать которым его ещё никогда не приходилось» [3].

Особый акцент в Декларации сделан на новых информационных технологиях как важном средстве процесса обеспечения качества благодаря их воздействию на приобретение знаний и навыков: «новые технологии открывают возможности для обновления содержания обучения и методов преподавания, а также для расширения доступа к высшему образованию. Однако следует помнить о том, что новая информационная технология не умаляет потребности в преподавателях, хотя и видоизменяет их роль в отношении учебного процесса, а также о том, что основополагающее значение приобретает постоянный диалог, преобразовывающий информацию в знания и понимание».

Согласно Всемирной декларации о высшем образовании для XXI века (статья 11 и 12), качество в сфере высшего образования трактуется как «многомерная концепция, которая должна охватывать все его функции и виды деятельности: учебные и академические программы, научные исследования и стипендии, укомплектование кадрами, учащихся, здания, материально-техническую базу, оборудование, работу на благо общества и академическую среду». Важнейшее значение, согласно Декларации, для повышения качества имеет внутренняя самооценка наряду с внешней оценкой силами независимых специализированных международных экспертов, по возможности, с соблюдением гласности.

Отметим, что перечисленные в Декларации виды деятельности, обеспечивающие качество образования, и акцент на внутренней самооценке перекликаются с показателями, по которым в России осуществляется оценка качества высшего профессионального образования.

В целях распространения обеспечения качества образования Европейская Комиссия поддержала создание Европейской сети обеспечения качества в высшем образовании – The European Network for Quality Assurance in Higher Education (ENQA, 2000 г.). Её цель – развитие сотрудничества, обмен опытом, содействие развитию процедур гарантии качества в области транснационального европейского образования; координация работы по обеспечению качества высшего образования в рамках Болонского процесса; создание

единого европейского образовательного пространства.

Согласно Берлинскому коммюнике министров высшего образования (Берлин, 19 сентября 2003 г.), национальные системы обеспечения качества должны включать в себя [5]:

- определение ответственности вузов и других организаций, участвующих в образовательном процессе;
- сопоставимые критерии и методики оценки качества образования;
- внешнюю и внутреннюю оценку образовательных программ вузов, в том числе со стороны студентов;
- систему аккредитации, сертификации и подобных процедур;
- свидетельства международного участия в оценке, международном сотрудничестве и включённости в международные научно-образовательные сети.

Качество высшего образования, как отмечается в Коммюнике, является «краеугольным камнем в создании общеевропейского пространства высшего образования».

Следующий этап в эволюции общеевропейского качества образования связан с разработкой документа «Стандарты и рекомендации для гарантии качества высшего образования в европейском пространстве» (European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA): Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, 2005). Согласно данному документу, образовательные учреждения должны иметь собственную политику, процедуры гарантии качества и стандарты для реализуемых программ и присваиваемых квалификаций. Стратегия, политика и процедуры гарантии качества должны иметь официальный статус и быть открытыми для публики. Студенты и другие заинтересованные лица должны также принимать участие в данном процессе [10].

По нашему мнению, интерес представляет содержание п.1.5. главы 1 данного документа. Требование, изложенное в нём, имеет прямое отношение к библиотеке как средству обеспечения учебного процесса и перекликается с требованием Федерального государственного образовательного стандарта по высшему профессиональному образованию.

Сравним эти требования (см. табл).

Зафиксированная в данных документах необходимость обеспечения доступа студентов к информационным ресурсам подчёрки-

вает роль библиотеки как важного средства обеспечения качества образования.

Нельзя не согласиться с мнением Н.А. Бонюшко и М.Н. Туманова [2] о том, что российские вузы имеют возможность выбора модели для построения своей системы качества. Данный выбор осуществляется в соответствии со стратегией развития образовательного учреждения, политикой и целями в области качества, иными словами — на основе практического интереса, ожиданий вуза от внедрения системы качества. Ими могут быть: выход на международный рынок образовательных услуг (международная аккредитация образовательных программ или реализация международных проектов); прохождение государственной аккредитации; получение конкурентных преимуществ на отечественном рынке образовательных услуг и другое.

В настоящее время понятие «качество» не имеет однозначного определения. Оно трактуется «как совокупность характеристик объекта, относящихся к его способности удовлетворять установленные и предполагаемые потребности потребителей» [6], при этом под объектом понимается то, что может быть индивидуально описано и рассмотрено.

Используя системный подход к рассмотрению содержания категорий «качества», И.А. Субетто выделяет следующие параметры системы: а) совокупность, система свойств объектов и процессов; б) единство элементов и структуры объектов и процессов, система качеств элементов и подсистем объектов и процессов; в) полезность, ценность объектов и процессов, их пригодность или приспособленность к удовлетворению определённых потребностей или к реализации определённых целей, норм, доктрин, идеалов, то есть соответствие или адекватность требованиям, потребностям и нормам [11]. Н.А. Селезнева определяет качество образования «как системно-социальное качество, качество есть соответствие (адекватность) образования

потребностям общества и личности, установленным нормами, требованиями, стандартами» [9].

Рассмотрение образовательного процесса в контексте управления качеством требует, в свою очередь, определения сути процессного подхода.

Международный стандарт на системы менеджмента качества ISO 9000:2000 определяет процесс как «совокупность взаимосвязанных или взаимодействующих видов деятельности, которые преобразуют входы в выходы». В этом же стандарте указывается, что любая деятельность или совокупность видов деятельности, которая использует ресурсы для преобразования входов в выходы, может рассматриваться как процесс.

В рамках процессного подхода рассмотрим формирование информационной культуры студентов посредством участия библиотеки в учебном процессе (рис. 1).

Согласно процессному подходу, материалом на входе в образовательный процесс по изучению курса являются студенты. Процесс подготовки предполагает использование образовательных технологий. В данном случае технология понимается как выстроенная в определенной последовательности и оптимизированная система действий (операций) субъектов образовательного процесса, ориентированная на эффективное достижение образовательных целей. Основой курса является разработанная программа, в которой определяются цель, задачи курса, тематическое планирование курса, способы оценки приобретаемых компетенций.

В качестве субъектов учебного процесса выступают не только преподаватели, но и студенты. Обучение ведётся в форме лекционно-практических занятий, самостоятельной домашней работы. Средствами обучения являются собственные информационные ресурсы библиотеки, ресурсы инфраструктуры и Интернета.

«Стандарты и рекомендации для гарантии качества высшего образования в европейском пространстве»	«Федеральный государственный образовательный стандарт по высшему профессиональному образованию»
«Образовательные учреждения должны гарантировать, что имеющиеся в наличии ресурсы для организации процесса обучения студентов являются достаточными и соответствуют требованиям каждой реализуемой программы»	«Реализация основных образовательных программ подготовки бакалавров должна обеспечиваться доступом каждого студента к базам данных и библиотечным фондам, формируемым по полному перечню дисциплин (модулей) основной образовательной программы»

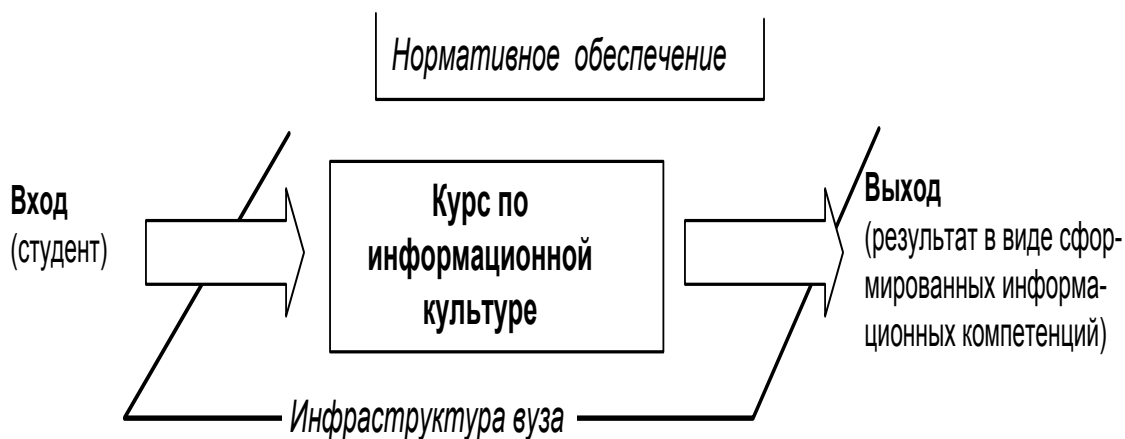


Рис. 1. Процесс формирования информационной культуры студентов посредством участия библиотеки в учебном процессе.

Становление компетенций, предусмотренных программой курса, — результат-качество, полученное на выходе. Процесс, в целом, опирается на разработанную нормативную базу и инфраструктуру образовательного учреждения. Нормативная база: положение о библиотеке, административный учебный план, рабочая программа. Инфраструктурное взаимодействие может осуществляться с различными подразделениями вуза, деятельность которых является вспомогательной по отношению к учебному процессу.

Таково описание участия библиотеки в учебном процессе в контексте процессного подхода.

В заключение отметим, что действующая система обеспечения качества образования в России включает следующие процедуры: лицензирование и аккредитацию вузов.

Формирование системы обеспечения качества образования в России осуществляется в соответствии с государственной образовательной политикой, ориентированной на повышение качества, Европейскими стандартами и директивами гарантии качества высшего образования, принятыми Конференцией министров образования стран-участниц Болонского процесса в г. Бергене (2005 г.). Всё это в совокупности призвано обеспечить создание условий для более широкого и оперативного доступа абитуриентам, студентам и их родителям, представителям общественности и работодателям к информации о деятельности вузов, качестве подготовки выпускников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Болонская декларация [Электронный ресурс].

Режим доступа: <http://www.kadrovik.ru/docs/08/bolonyaot19.06.99.htm>.

2. Бонюшко Н.А. Стратегия формирования системы менеджмента качества вуза [Электронный ресурс] / Бонюшко Н.А., Туманов К.М. // Стандарты и качество. 2008, сентябрь. Режим доступа: <http://www.stq.ru/stq/adetail.php?ID=11171>.
3. Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры [Электронный ресурс]: принята Организацией Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры. Париж, 9 октября 1998 г. Режим доступа: http://www.e-joe.ru/sod/99/4_99/st180.html.
4. Игнатъева Е. Ю. Менеджмент знаний в управлении качеством образовательного процесса в высшей школе [Текст]: моногр. / Е.Ю. Игнатъева. Великий Новгород, 2008. 280 с. — (Серия «Монографии»; вып. 9).
5. Коммюнике Конференции министров высшего образования. Берлин 19 сентября 2003 года [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.russia.edu.ru/information/legal/law/inter/berlin/>.
6. Международный стандарт ИСО 8402 [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.tsf.ru/gost/gost_8402.
7. Положение о лицензировании образовательной деятельности [Электронный ресурс]: утв. пост. Правительства РФ от 31 марта 2009 г. N 277 // Национальное аккредитационное агентство. Режим доступа: <http://www.nica.ru/system/download.php?ID=254>.
8. Реформа и развитие высшего образования [Текст]. Программный документ. Париж: Изд-во ЮНЕСКО, 1995. 49 с.
9. Селезнева Н.А. Качество образования и информационные технологии в образовании [Электронный ресурс] / Н.А. Селезнева. Режим доступа: <http://ito.edu.ru/2000/plenar/plenar27.html>.

10. Стандарты и рекомендации для гарантии качества высшего образования в европейском пространстве [Текст]. Йошкар-Ола: Аккредитация в образовании, 2008. 58 с.
11. Субетто А.И. Государственная политика ка-

чества высшего образования: концепция, механизмы, перспективы. Ч.1. [Электронный ресурс]: моногр. в 4-х ч. / А.И. Субетто. Режим доступа: <http://www.trinitas.ru/rus/doc/0012/001a/00120196.htm>.

УДК 378. 4(73)

Варламова А.И.

СИСТЕМА ЗАЧЁТНЫХ ЕДИНИЦ И КАЧЕСТВО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ АМЕРИКАНСКОЙ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ)*

Аннотация. В данной статье представлены результаты проведённого автором сравнительного анализа подходов к оценке качества образования при помощи системы зачётных единиц на примере системы высшего образования США.

Ключевые слова: система зачётных единиц, оценка качества образования, система высшего образования.

A. Varlamova

CREDIT SYSTEM AND QUALITY OF HIGHER EDUCATION (AMERICAN SYSTEM OF HIGHER EDUCATION AS AN EXEMPLE)

Abstract. The article deals with the problem of quality assessment in higher education using the credit system. Author's analysis of the American credit system is presented in the article.

Key words: credit system, higher education, quality assessment.

Одной из отличительных особенностей американской системы высшего образования является система кредитных часов (USCA — **United States Credit System**). **Основополагающими** принципами данной системы являются: преемственность вузов, индивидуальная программа и темп получения образования. Кредитная система обучения при необходимости предоставляет студенту возможность перевода набранного за время учёбы количества кредитных часов в любой другой вуз страны. Это также даёт возможность обучаться неполный день или приостанавливать учёбу на семестр или два [1].

Перезачёт и накопление кредитов обусловлены доверием между вузами, сопоставимостью их учебных программ, возможностью, вводя поправочные коэффициенты,

учитывать разный удельный вес лекций, семинаров, лабораторных работ, самостоятельной работы студентов и т. д.

В высшем образовании США термины «кредит» (credit) или «кредитный час» (credit hour) часто употребляются как равнозначные и означают время, которое проводит студент в аудитории с преподавателем в неделю на протяжении одного семестра. В подавляющем большинстве университетов США кредитный час равен 50 минутам. Все курсы длятся один семестр. Под контактным временем понимается аудиторное время [4]. В действительности общение преподавателя со студентами этим временем не ограничивается, но никогда не включается в кредитные часы.

Самостоятельная работа студента в университетах США организуется преподавателем через домашние задания, индивидуальные и групповые проекты, написание рефератов и так далее, но набор, число и сложность этих заданий зависит от каждого конкретного преподавателя. На наш взгляд, этот подход выражает принцип гибкости, индивидуализации и состязательности, что, в свою очередь, положительно влияет на качество подготовки специалистов, позволяя по завершении каждого цикла обучения отбирать лучших студентов для последующих циклов.

В широком смысле целью кредитных часов в университетах США является гибкость высшего образования. Она обеспечивается за счёт наличия курсов по выбору в учебных программах, сравнимостью и лёгкостью перевода кредитных часов, что даёт возможность студентам неоднократно переводиться из одного университета в другой и выбирать учебные программы, отвечающие их ожиданиям и требованиям работодателей.

Система кредитных часов основана на совмещении обязательных курсов и курсов

* © Варламова А.И.

по выбору [4]. Университеты сами определяют количество кредитных часов общеобразовательных дисциплин по каждой из предлагаемых специальностей, а также набор дисциплин по специальностям (какие именно из них являются обязательными, а какие — по выбору).

Учебные планы вузов США формируются в виде перечня обязательных и выборных учебных курсов, в последовательности изучения которых допускаются вариации, которые позволяют повысить индивидуализацию образовательного процесса. Учебный курс представляет собой цикл занятий, рассчитанный на один учебный период — семестр или триместр, в зависимости от принятого в данном вузе деления учебного года. В конце учебного периода по каждому курсу проводится экзамен. В случае его успешной сдачи студент не только получает оценку, но и определенное количество кредитов — зачётных единиц, заранее установленное для данного курса. Таким образом, задача обучения формально заключается в необходимости набрать суммарное количество зачётных единиц не ниже установленного для каждого конкретного вуза числа.

Как правило, в конце второго года учащиеся определяют основное направление дальнейшего обучения (*Major*). Предоставляемый выбор чаще всего сводится к двум направлениям: исследовательское (*The research degree program*) или общее (*The general degree program*). В первом случае предполагается более углублённое изучение общетеоретических дисциплин с целью подготовки к продолжению обучения на уровне магистра и доктора наук или по специальным программам для последующей работы в промышленности, а также в исследовательских учреждениях. Второе направление предназначено, в основном, для будущих преподавателей данной дисциплины в средней школе, а также для лиц, намеревающихся в дальнейшем специализироваться в смежных областях науки. Весь процесс подготовки на степень бакалавра состоит фактически из изучения двух больших комплексов дисциплин. Первый комплекс является общим для всех учащихся (независимо от специальности) и включает в себя следующие компоненты: совершенствование в английском языке; естественнонаучные дисциплины; социальные и психологические науки; искусства и гуманитарные науки; физическое воспитание. Второй комплекс дисциплин определяется для каждой специальности соответствующим

департаментом, например, для департамента физики он включает различные курсы по физике, математике и химии. Распределение этих курсов по семестрам регламентировано согласно типовым учебным планам.

Студентам рекомендуется изучить вышеуказанные курсы дисциплин и получить требуемое количество зачётных единиц, по возможности, на первом году обучения, а для английского языка, например, это является обязательным. Подобная организация высшего образования, на наш взгляд, способствует большей самостоятельности студента в формировании своего профессионального профиля и помогает сконцентрироваться на актуальных учебных курсах.

Минимальное количество зачётных единиц для дисциплин первого комплекса обычно составляет около 30, для второго — около 60, что в сумме даёт примерно 90 зачётных единиц. Однако для получения степени бакалавра наук требуется набрать не менее 120 зачётных единиц. Разница покрывается, во-первых, за счёт изучения 2-3 дисциплин по выбору из перечня, установленного профильным департаментом, и, во-вторых, за счёт дополнительных дисциплин, в частности военной подготовки в государственных университетах. Важно заметить, что никакой нормативный, расчётный или стандартный срок обучения университеты не устанавливают. Длительность обучения в программе — это дело самого студента. Студент должен учиться столько лет, сколько потребуется, чтобы успешно завершить 120-130 кредитных часов. Практика показывает, что средний срок обучения в программах бакалавриата в США — 6-7 лет [3].

Все курсы, пройденные студентом в период обучения, заносятся в его транскрипт (приложение к диплому). Если студент хочет перевестись из одного университета в другой, по его просьбе транскрипт направляется в принимающий университет. Таким образом, в то время как европейские вузы утверждают принцип сопоставимости дипломов о высшем образовании, в США он успешно реализуется уже несколько десятилетий.

Формы контроля и их количество в подавляющем большинстве случаев определяются самим преподавателем. Для итогового контроля многие преподаватели используют письменный экзамен в разных формах: тестовые вопросы, к которым нужно выбрать правильный ответ; эссе; короткие ответы; задачи или комбинации из вышеперечисленных форм. Для промежуточного или текуще-

го контроля также используются письменные экзамены, а также домашние задания (в основном, письменные) индивидуальные и групповые студенческие проекты, рефераты.

Значительный объём работы студенты выполняют самостоятельно вне аудитории. Это привело к широко распространённой в университетах США практике, когда преподаватели дают студентам большое количество домашних заданий в самых разных формах [2]. Оценка студента за каждое из заданий записывается преподавателем; и на основании этих оценок, а также оценок за промежуточные и итоговые экзамены рассчитывается общая оценка студента за данный предмет.

Существует четыре оценки: «А — отлично», «В — хорошо», «С — удовлетворительно», «D — обязательна переэкзаменовка по профилирующим предметам», которые ставятся при получении определённого количества баллов от 1 до 100. Такая система оценки знаний позволяет гибко оценивать учебно-познавательную деятельность студентов. Каждый балл соотносится с уровнем овладения материалом; с необходимыми навыками и умениями, которые должен продемонстрировать студент в ходе изучения того или иного курса при прохождении разнообразных видов промежуточной и итоговой аттестации.

Числовые оценки, называемые «очками», используются для записи достижений студента. Есть одна неудовлетворительная оценка «F — провал». Оценка «I — не закончено» означает, что курсовая работа не завершена по обстоятельствам, которые профессор понимает и учитывает. Если работа останется незаконченной, то оценка будет заменена на «F».

Некоторые предметы можно сдавать по системе «зачёт/незачёт». Это означает, что буквенная оценка не ставится. Работа должна быть только оценена как удовлетворительная или неудовлетворительная, в таком случае, оценки обозначаются буквами P (сдал); S (удовлетворительно) и N (незачёт).

Таким образом, для завершения учебной программы и получения диплома студент должен «набрать» определённое количество кредитных часов и выполнить минимальные требования университета в отношении обязательных дисциплин. Слово «набрать» означает успешно закончить дисциплины, сдать экзамены и получить оценку, позволяющую продолжить обучение в рамках выбранной программы. Для этого студент должен поддерживать в ходе всего обучения определённый средний балл своих оценок (устанавливаемый

самим университетом). Если в какой-то момент времени в процессе обучения средний балл падает ниже установленного, то университет переводит студента на условный статус (обычно на период одного семестра) или может отчислить сразу. По истечении этого испытательного срока и на основании среднего балла решается вопрос о продолжении обучения.

Американская система кредитных часов может представлять определённый интерес для теории и практики российского высшего образования, однако, на наш взгляд, она содержит ряд недостатков (следуют ниже).

1. Иногда выбор предлагаемых университетом дисциплин настолько велик, что студенты принимают ошибочные или неудачные решения при выборе курсов (выбираются лёгкие и менее значимые курсы с точки зрения профессиональной подготовки, а более важные и, возможно, более трудные дисциплины могут остаться неосвоенными). Для многих студентов эта проблема разрешается путём обращения к консультанту (advisor) по оказанию помощи студентам в выборе курсов и формировании учебных программ.

2. Количество кредитных часов, которое вуз готов принять в порядке перевода, всегда ограничено. Оно находится приблизительно в диапазоне от 40 до 60 кредитных часов, тяготея обычно к нижней границе. Если студент набрал в одном университете, например, 80 кредитных часов с высокими оценками и вынужден переехать в другой город и перейти в другой университет, то получится, что около половины его кредитных часов перевести не удастся, и студенту придётся еще раз платить за новые курсы.

3. Поскольку кредитная система предоставляет большую свободу студентам в выборе курсов, а значит, и преподавателей, читающих эти курсы, то нередки ситуации, когда по разным причинам на объявленный в расписании курс зарегистрировалось малое количество студентов, и курс отменяется. В этой ситуации у преподавателя, курс которого отменён, учебная нагрузка на предстоящий семестр снижается и становится ниже плановой. Это может нанести ущерб репутации преподавателя и повлиять на его карьеру в данном вузе и в других университетах.

Несмотря на свои слабые стороны, «кредит-система» нашла широкое применение, поскольку даёт возможность реально оценить деятельность преподавателя и студента, способствует определению нагрузок преподавателей и регулированию студенческой нагрузки, предоставляя возможность работать. Она

обеспечивает свободу обучения. Благодаря системе кредитов студенты могут получать диплом о высшем образовании по двум специальностям и обучаться, таким образом, в смежных областях знаний. В дополнение к этому, методы преподавания могут быть усовершенствованы так, чтобы они были более ориентированы на нужды студентов: имеется в виду введение новых и полезных учебных дисциплин.

Более того, система зачётных единиц, по нашему мнению, представляет собой весьма эффективный механизм сопоставления количественных и качественных показателей уровня подготовки студентов, позволяя на основе объективных критериев устанавливать по итогам обучения индивидуальный рейтинг каждого студента.

Необходимо также упомянуть тот факт, что система зачётных единиц изменяет работу преподавателей, побуждая их к постоянному самосовершенствованию и самообучению, обновлению методического обеспечения учебного процесса вследствие перехода к концентрированным формам изложения учебного материала, регулярному индивидуальному консультированию студентов. Увеличение роли регулярных самостоятельных занятий стимулирует студентов осваивать различные способы поиска и сбора необходимой информации по изучаемым дисциплинам, методов её аналитического осмысления с целью получения новых знаний. А формирование студентами на основе учебных планов инди-

видуальных образовательных программ существенно влияет на личную мотивацию в обучении. Более того, развитие новых эффективных методов текущего контроля знаний способствует повышению качества усвоения учебных предметов.

Таким образом, оценивая возможности системы зачётных единиц как инструмента повышения качества образования, необходимо иметь в виду не только её организационно-технологические преимущества, по сравнению с традиционными формами организации учебного процесса, но возможное влияние на ключевые свойства образования — его фундаментальность, научность и системность, ориентированные на получение выпускником определённой квалификации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Джонстоун Д.Б. Система высшего образования в США: структура, руководство, финансирование. Университетское управление: практика и анализ. 2003 №5-6 (28). С. 95.
2. Европейский и американский бакалавриат: сравнительный анализ [Электронный ресурс]. URL: <http://www.almamater.md/news/543/ru.html> (дата обращения: 25.09.2009).
3. Образование на основе кредитных часов (Система кредитных часов, структура учебных программ и степеней, аккредитации вузов: опыт США). [Электронный ресурс]. URL: http://www.unesco.kz/kazhistory/pdf/ednet_book.pdf (дата обращения: 6.12.2009).
4. Christensen J. Transfer Credit Practices of Educational Institutions. Washington D.C. 2001. P.5.

УДК 004:378

Сакович С.М.

РОЛЬ ИНФОРМАЦИОННЫХ И КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБЕСПЕЧЕНИИ КАЧЕСТВА И ДОСТУПНОСТИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ*

Аннотация. В статье рассматриваются пути повышения качества образования, необходимость и доступность условий достижения этой цели, а также важность, целесообразность использования информационных и коммуникационных технологий в процессе преподавания и обучения, многообразие источников информации и образовательных технологий.

Ключевые слова: качество образования,

информационное общество, дистанционное обучение, визуальная информация.

S. Sakovich

THE ROLE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES TO ENSURE THE QUALITY AND ACCESSIBILITY OF HIGHER EDUCATION

Abstract. This article discusses ways to improve the quality of education, the need for and availability of conditions for achieving this goal, as well as the importance, usefulness of informa-

* © Сакович С.М.

tion and communication technologies in teaching and learning, diversity of information sources and educational technology.

Key words: quality education, information society, distance learning, visual information.

Вопросы, связанные с обеспечением доступности и высокого качества высшего образования, всегда были и будут важнейшими в решении задач совершенствования и развития университетского образования, ибо ход исторического процесса со всей убедительностью показывает, что ущемление права на получение образования, равно как и его неудовлетворительное качество, ведут к интеллектуальной и культурной деградации личности, обострению социальных проблем и экономическому бессилию государства.

Понимание важности успешного решения этих вопросов для развития личности и общества, осознание определяющей роли их решения для государства возникли с момента появления государства как такового. Еще в IV веке до н. э. Аристотель обращал внимание на то, что «образование есть функция государства, осуществляемая им для вполне определённых и конкретных целей, ибо образование и воспитание создают соответствующие характеры людей: демократическое образование служит демократии и воссоздаёт её структурные порядки; олигархическое — столь же неумолимо развивает олигархическую линию, причём лучшее воспитание и образование обеспечивают и лучший вид строя» [1, 96].

Это утверждение не утратило своего значения и в наше время, хотя, безусловно, современная действительность ставит перед образованием и ряд новых сложных проблем. Выделим проблему, связанную с переходом мирового сообщества к новой форме своей организации и жизнедеятельности — информационному обществу. Современный период развития информационного общества характеризуется всё возрастающими темпами проникновения информационных и коммуникационных технологий во все сферы духовной и практической деятельности человека. В системе высшего профессионального образования информационные и коммуникационные технологии призваны обеспечить выполнение необходимых и достаточных условий удовлетворения потребностей современного поколения, привыкшего жить и учиться в информационно насыщенной среде, овладевшего до поступления в высшее учебное заведение основами компьютерной грамотности и инфор-

мационной культуры, в получении качественного и доступного образования, отвечающего запросам и требованиям информационного общества. Следовательно, в системе высшего образования существует объективная необходимость развивать и совершенствовать методы использования информационных и коммуникационных технологий, направленные на содействие и поддержку преподавания и обучения, обеспечение доступности и качества университетского образования.

Рыночная экономика, научно-технический прогресс, новые информационные технологии предъявляют новые требования к уровню подготовки выпускников российских высших учебных заведений. Эти требования, в свою очередь, обуславливают необходимость изменений в образовательных программах, внедрения современных технологий обучения, направленных на повышение качества получаемых студентами знаний, приобретение ими профессиональных навыков, адекватных новым реалиям.

В определение термина «качество» в контексте образования можно включить понятие способности человека ориентироваться в различных областях науки, техники, культуры; способность овладения навыками, соответствующими требованиям новейших социальных и производственных технологий; способность к самообразованию как основе его постоянного культурного и профессионального совершенствования.

Таким образом, качество образования определяется способностью человека ответить на вызовы современного мира, а научное знание и профессионализм как продукт качественного образования должны обеспечить успешное участие человека в развитии общества. Следовательно, становление и успешное развитие информационного общества невозможно без улучшения качества образования личности и, как следствие, улучшения качества образования общества в целом.

В процессе повышения качества образования могут быть выделены необходимые и достаточные условия достижения этой конечной и важнейшей цели образования. К необходимым условиям следует отнести такие компоненты образования, как:

- наличие в учебных лабораториях и лекционных аудиториях оборудования, позволяющего использовать в процессе преподавания и обучения современные информационные и коммуникационные технологии;

- высококвалифицированный профессорско-преподавательский состав, способный

эффективно использовать эти технологии в учебном процессе;

- высокопрофессиональные администраторы;

- свободный доступ студентов и преподавателей к качественным учебникам и профессиональной литературе, современным обучающим материалам и дополнительной информации.

Достаточные условия имеют непосредственное отношение к способности каждого отдельно взятого человека преобразовывать полученные знания и навыки в образование, то есть в персонифицированную систему этических, культурных и профессиональных ценностей, а также в способности применять эту систему в различных областях духовной и практической деятельности человека. Таким образом, ошибочно было бы думать, что уже одно применение информационных и коммуникационных технологий в процессе преподавания и обучения автоматически повысит качество образования само по себе. С целью эффективного использования их возможностей необходимо решить целый ряд таких сложных взаимосвязанных проблем, как разработка концептуальных и нормативных документов по интеграции информационных и коммуникационных технологий в систему образования, создание в высших учебных заведениях информационной и коммуникационной среды для ведения образовательного процесса; обеспечение формирования на электронных носителях учебно-методических комплексов дисциплин; создание системы подготовки и повышения квалификации преподавателей по всем аспектам применения информационных и коммуникационных технологий в учебном процессе.

Без достижения преподавателями, сотрудниками, руководителями вузов необходимой квалификации по использованию информационных и коммуникационных технологий в образовательной, методической, научной и организационной деятельности, усилия и средства, вкладываемые в техническое оснащение высших учебных заведений, подключение их к компьютерным сетям и Интернету, создание учебно-методических и организационно-управленческих электронных ресурсов не принесут должной отдачи. Всё это обусловило необходимость подготовки, повышения квалификации преподавателей и сотрудников высших учебных заведений в сфере применения информационных и коммуникационных технологий в их педагогической, научной и административной

деятельности; а также необходимость формирования новых требований к профессиональной компетентности преподавателей высшей школы, получившей название «информационно-коммуникационной компетентности», которая ориентирована на эффективное практическое применение информационных и коммуникационных технологий в их профессиональной деятельности. Следует отметить, что информационно-коммуникационная компетентность – преимущественно личностно-деятельная характеристика преподавателя, сотрудника или руководителя высшего учебного заведения, подготовленного к мотивированному использованию разнообразия средств и методов, предлагаемых информационными и коммуникационными технологиями, в их профессиональной деятельности.

Решение задачи повышения уровня информационно-коммуникационной компетентности персонала высших учебных заведений в нашей стране может принести положительные результаты лишь в случае всестороннего изучения и использования как отечественного, так и зарубежного опыта.

Так, например, в странах Западной Европы в качестве мотивации для преподавателей и сотрудников высших учебных заведений к повышению ими своего уровня владения средствами информационных и коммуникационных технологий используются различные методы оценки уровня профессиональной информационно-коммуникационной компетентности преподавателей, включённые в процедуру экспертной оценки деятельности высших учебных заведений.

Важно также отметить, что нынешний уровень развития информационных и коммуникационных технологий, те изменения, которые они привнесли в технологии получения знания, преобразования знания в образование и его применение на практике – позволяют успешно использовать их и с целью развития творческого потенциала человека.

Лекция, как один из основных элементов традиционной системы преподавания, предполагает передачу систематизированного потока информации по двум каналам – звуковому и зрительному. Так, например, в лекциях по социологическим дисциплинам преобладает аудиоинформация. Однако, по статистике, человек воспринимает зрительно 83% всей поступающей к нему информации, на долю слуха приходится 12% [4, 31]. Поэтому увеличение визуальной информации, используемой при проведении лекций по со-

циологическим дисциплинам, целесообразно по многим причинам:

- ✓ использование на лекциях аудиовизуальной информации увеличивает процент усвоенной информации;

- ✓ использование видеозаписи при проведении социологических исследований (например, видеоинтервью, фокус-группы, некоторые варианты антропологических исследований) позволяет формировать видеоархивы и аудиовизуальные материалы, которые можно применять на лекциях по соответствующим темам;

- ✓ использование визуальной информации значительно повышает убедительность и эмоциональность преподавания, в свою очередь, вызывая больший интерес к предмету, способствуя более сознательному и активному его изучению [5, 45];

- ✓ особое значение приобретает преподнесение информации в виде видеофильмов (их применение на лекциях оказывает эмоциональное воздействие на процесс формирования личного отношения студентов к тем или иным явлениям общественной жизни, на процесс формирования мировоззрения);

- ✓ в последние годы образная информация, которую дают кино и телевидение, заняла существенное место в общем потоке информации, получаемой человеком (привычность восприятия информации таким путём может облегчить усвоение трудного материала);

- ✓ в лекциях по социологической тематике используется иллюстративная информация, отражающая новые события в жизни общества (в качестве таких иллюстраций используются фрагменты телевизионных и радиопрограмм).

«Проблема совершенствования учебного процесса посредством увеличения доли визуальной информации требует совершенствования методического, технического и организационного аспектов образовательной деятельности» [2, 23].

Таким образом, важность и целесообразность использования информационных и коммуникационных технологий в процессе преподавания и обучения обусловлены их способностью эффективно содействовать обеспечению как необходимых, так и достаточных условий для получения качественного образования. При этом, однако, важно не забывать, что, несмотря на всё многообразие источников информации и образовательных технологий, трансформирующих информацию в знания, существует только один путь превращения знаний в образование. Это пре-

вращение совершается в сознании человека. Именно в результате этого процесса рождается и развивается личность.

Сказанное выше позволяет утверждать, что не существует двух одинаковых образований, и что образование, формирующееся в результате такого взаимодействия, отличается тем же своеобразием, что и отдельная личность. В связи с этим следует отметить, что информационные и коммуникационные технологии позволяют индивидуализировать процесс обучения, что крайне необходимо для решения одной из основных задач высшего образования — обеспечить каждому студенту возможность получения образования, которое в наибольшей мере соответствует его способностям и личным установкам; создать условия, при которых каждый выпускник университета достиг бы максимально возможного для него уровня интеллектуального развития и профессионального мастерства.

Стремительное развитие информационной составляющей общества ставит перед высшей школой проблему подготовки населения к жизни и деятельности в совершенно новых для него условиях информационного общества, которая не может быть решена в рамках прежних подходов к образовательному процессу. Новые информационные и коммуникационные технологии во многом разрушают рамки традиционного образования, создают возможности преодоления возрастных, временных и пространственных барьеров, позволяя каждому учиться в течение всей жизни. В связи с этим в последние годы много говорится об «открытом образовании», причём, как правило, это понятие отождествляется с понятием «дистанционное образование», «дистанционное обучение».

Дистанционное обучение — способ обучения, обеспечивающий взаимодействие обучающего и обучаемого на расстоянии, опосредованное средствами обучения и каналами их доставки и обеспечивающее реализацию присущих учебному процессу элементов — целей, содержания, методов и форм.

Идея открытого образования в её нынешнем виде получила распространение в 60-70-е годы прошлого столетия, в связи с переосмыслением социальных задач национальных систем образования в условиях постиндустриального общества. С момента возникновения этого понятия и до сих пор под «открытым образованием» понимается, с одной стороны, образование более доступное, чем традиционное, а с другой — способное быстро перестраиваться в соответствии с

потребностями личности, а стало быть, предоставлять ей более широкие возможности выбора индивидуального пути в освоении общей и профессиональной культуры, а значит, и возможности получения качественного образования. В рамках открытой образовательной системы каждый человек, во-первых, должен иметь гарантированное государством право получения образования того или иного уровня, независимо от финансового и социального положения, а во-вторых, может выстроить ту образовательную траекторию, которая наиболее полно соответствует именно его личным способностям и жизненным целевым установкам.

Дистанционное обучение представляет собой целенаправленный интерактивный, асинхронный процесс взаимодействия субъектов и объектов обучения между собой и со средствами обучения, причём процесс обучения инвариантен к их расположению в пространстве и времени. Образовательный процесс дистанционного обучения проходит в специфической дидактической системе, элементами которой являются подсистемы: целей обучения, содержания обучения, методов обучения, средств обучения, организационных форм обучения.

Технологии дистанционного обучения, безусловно, позволяют сделать образование более открытым, однако и при дистанционной форме обучения образование может быть закрытым, если эти технологии по тем или иным причинам, например, финансовым, окажутся недоступными какой-то части общества. И тем не менее, в последнее время всё явственнее проявляется уверенность в том, что технологии дистанционного обучения могут сыграть большую роль в обеспечении доступности образования для граждан информационного общества. Сегодняшний уровень развития информационных и коммуникационных технологий посредством технологий дистанционного обучения создаёт реальную базу для построения глобальной образовательной системы как основы для практического воплощения девиза ЮНЕСКО «Образование без границ».

Чтобы создать образовательную среду без границ, человеку необходимо преодолеть два основных препятствия: географические расстояния и различия в способностях разных людей воспринимать и передавать одну и ту же информацию, особенно если речь идёт о людях с особыми потребностями, в силу разных причин не способных получить образование обычными методами. Технологии дис-

танционного обучения позволяют преодолеть барьеры времени и пространства, обеспечивая непосредственную и интерактивную коммуникацию между преподавателем и студентом, что всегда являлось как определяющей характеристикой, так и неоспоримым преимуществом системы очного обучения. Нет сомнения в том, что в ближайшем будущем дальнейшее продвижение информационных и коммуникационных технологий приведёт к широкому распространению так называемых электронных библиотек, открытых виртуальных университетов, глобальных виртуальных кампусов, научных и учебных лабораторий удалённого доступа как основы создания единой образовательной и научной среды для всего мирового сообщества. Новые информационные технологии, а также созданная человеком искусственная интеллектуальная среда, могут хотя бы отчасти вернуть многим людям способности и коммуникационные возможности, которых их лишила природа либо экологические катастрофы, военные конфликты или человеческое насилие. Вероятно, в этом заключается главная гуманистическая тенденция, связанная с использованием информационных и коммуникационных технологий в образовании и других сферах материальной и духовной деятельности человека [7, 84].

Российские образовательные учреждения (государственные, негосударственные, корпоративные), используя технологию дистанционного обучения, осуществляют экспорт и импорт образовательных услуг (ЕШКО, ТАНТАЛ). Процесс дистанционного обучения во времени состоит из чередующихся интервалов контактного (очного) и неконтактного (заочного) периодов обучения. В процессе самостоятельной, но контролируемой работы студентов общение обучающихся между собой и с преподавателем проводится как очно, так и дистанционно, с помощью традиционной почты, современных технических средств информационных технологий, таких, как факс, телефон, электронная почта и других, в зависимости от технического обеспечения процесса и возможностей обучающегося [6, 53]. Большое внимание в российской системе дистанционного обучения уделяется новому типу обучающихся — тьюторам. Тьюторы являются трансляторами в регионы знаний, содержащихся в учебно-методических пособиях по дисциплинам учебного плана и руководящих документах. Учебно-методические пособия разрабатываются преподавателями базового вуза. Тьютор соединяет в себе качества преподавателя, консультанта и менедже-

ра по дисциплине или по группе изучаемых дисциплин. Учебные аудиосредства всегда носят второстепенную роль, за исключением поддержки изучения иностранных языков. Учебные видеосредства используются для записи лекций и в случае, когда необходимо наглядно обучить практическим действиям, плохо поддающимся словесному описанию. Компьютерные обучающие программы используются для предъявления текстового учебного материала в гипертекстовой форме, контроля знаний и реализации информационно-справочной системы по курсу. При отработке практических навыков разрабатываются и используются в учебном процессе компьютерные тренажёры с анимационными управляемыми эффектами. Несмотря на то, что телевидение широко используется в учебном процессе при дистанционном обучении за рубежом — например, National Technological University (Национальный технологический университет, Форт Коллинз, штат Колорадо, США), The Open University (Открытый университет Великобритании), The University of South Africa, UNISA (Университет Южной Африки) [3, 17], — в российских образовательных учреждениях оно или реализовано в настоящий момент частично, или осталось в проектах. Примерами могут служить: Институт дистанционного образования Московского государственного университета экономики, статистики и информатики (ИДО МЭСИ); Международный институт менеджмента «ЛИНК» (МИМ «ЛИНК»); Современный гуманитарный университет (СГУ); Европейская школа корреспондентского обучения (ЕШКО).

Подводя итог вышеизложенному, мож-

но высказать убеждение, что информационные и коммуникационные технологии при разумном, целенаправленном и всестороннем подготовленном применении их в процессе преподавания и обучения могут эффективно содействовать повышению качества и расширению доступа к получению высшего образования, отвечающего запросам современного общества и потребностям рынка труда.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Кенисарин А.М., Нысанбаев А.Н. Становление историко-философских идей в учениях Аристотеля и аль-Фараби // Вопросы философии. М.: 2005. № 7.
2. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2006-2010 годы // Сборник приказов и инструкций Министерства образования и науки. — Вестник образования России. 2005. № 22. Издательство «Прогресс».
3. Кравцова А.Ю. Основные направления использования зарубежного опыта для развития методической системы подготовки учителей в области информационных и коммуникационных технологий (теория и практика). М.: Образование и Информатика. 2003.
4. Назаров М.М., Папантиму М.А. Визуальные образы в социальной и маркетинговой коммуникации: Опыт междисциплинарного исследования. М.: Либроком, 2009.
5. Штомпка П. Визуальная социология. Учебник. М.: Логос, 2007.
6. Роберт И.В., Поляков В.А. Основные направления научных исследований в области информатизации профессионального образования. М.: Образование и информатика, 2004.
7. Роберт И.В. Информационное взаимодействие в информационно-коммуникационной предметной среде // Ученые записки ИИО РАО. 2001. — Вып. 5.

УДК 371.1.02

Борисов Е.С.

ПУТИ ОПТИМИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ*

Аннотация. Данная статья рассматривает проблемы оптимизации педагогического общения учителя физической культуры с позиции субъект-субъектного, личностно ориентированного взаимодействия учителя и ученика. В статье раскрывается сложившаяся в школе практика общения в психолого-

педагогическом ракурсе, где анализируются основные эмоционально негативные и технологически некомпетентные проявления педагогического общения учителя физической культуры, намечаются основные направления оптимизации изучаемой проблемы.

Ключевые слова: оптимизация, личностно ориентированное педагогическое обще-

* © Борисов Е.С.

ние, специфика урока физической культуры, психологизация, технологизация, культура речи, язык, речь, речевые стереотипы, самооценка и самооценность, экспрессивные умения.

E. Borisov

THE PROBLEMS OF OPTIMIZATION OF PERSONALLY-ORIENTED PEDAGOGICAL INTERCOURSE OF THE TEACHES OF PHYSICAL CULTURE

Abstract. This article considers the problems of communicative competence of the teacher of physical culture from the position of subject-subjective, personally-oriented interaction of the teacher and the school pupil. This article reflects the composed practice of intercourse in psychologically-pedagogical foreshortening at school, where the basic emotionally negative and technologically non competence displays of the pedagogical intercourse of the teacher of physical culture analyzed, the main directions of the optimization of studying problems are outlined.

Key words: optimization, personally-oriented pedagogical Intercourse specificity of the lesson of physical culture psychologyzation, culture of speech, language, speech, speech stereotypes, self-evaluation, self-value, expressive abilities.

Одной из важных задач личностно ориентированной педагогики на сегодня является овладение учителями школ личностно ориентированным педагогическим общением, как основным средством реализации принципов гуманизации и гуманитаризации процесса воспитания и образования учащихся. Личностно ориентированным педагогическим общением называется профессиональное общение отдельного педагога с обучаемыми в процессе их обучения и воспитания, имеющего целью развитие личности воспитанника с учётом его индивидуальных и возрастных особенностей. К компонентам педагогического общения учителя относятся его педагогическая культура, речь, стиль общения и экспрессивные умения.

Приоритетным аспектом нашего исследования является оптимизация качества педагогического общения учителей физической культуры с позиции её психологизации и технологизации. Анализ специфических особенностей процесса педагогического общения на уроках физического развития детей в школе подтверждает актуальность научно-практического исследования данной проблемы.

Как указывают специалисты, на уроке физической культуры педагогическое общение учителя имеет свою специфику: командно-чёткая организация урока; ориентация учителя на группу, а не на индивидуальность; средне-дальняя дистанция общения; низкая интенсивность, своеобразная вербально-кинетическая манера общения; недостаточно высокая, по сравнению с преподавателями других дисциплин, культура речи учителя и т. д. Всё это становится серьёзным препятствием на пути к овладению личностно ориентированным общением.

Следовательно, напрашивается вывод о необходимости обеспечения в школе теоретически обоснованного и практически продуманного педагогического общения учителей физической культуры для полноценного личностного и физического развития творческой индивидуальности каждого учащегося с учётом его задатков и склонностей.

Первейшая задача в таком аспекте – создание соответствующей образовательной среды для повышения педагогической квалификации учителя. Данная задача диктует свои условия: так, необходимо теоретически обосновать и разработать модель образовательной программы, выбрать, уточнить её технологический инструментарий.

Проблемы педагогического общения рассматриваются в исследованиях А.А. Леонтьева, Д.А. Мишутина, И.М. Туревского [6; 8; 11] и многих других авторов. Ими выдвигаются два направления повышения педагогического общения учителя (приведены ниже).

1. Овладение психолого-педагогической теорией построения личностно ориентированного общения.

В этом аспекте специалистами выявлено, что уровень педагогического общения учителя зависит от следующих факторов:

- педагогического стажа учителя (так, известно, что молодые учителя более доброжелательны к ученикам, они чаще задумываются о наиболее оптимальных вариантах сотрудничества с учащимися; с увеличением стажа работы у учителей начинают доминировать формальные способы общения, связанные только с решением педагогических задач) [2];

- пола учителя (так, по мнению психологов, учителя-мужчины чаще используют личностно-групповое общение, а учителя-женщины – межличностное общение) [8];

- от возраста учащихся (наиболее эффективно молодые учителя общаются с уча-

щимися младших классов, так как чувствуют себя более раскрепощёнными; при общении со старшими школьниками они чувствуют неуверенность).

Специфика урока физической культуры отражается, в первую очередь, на выборе и использовании методов общения. Л.П. Матвеев, Е.Н.Ильин, И.М. Туревский выделяют наличие специфических методов педагогического общения, характерных для учителей физической культуры, — это неразрывная связь сознания с общением и физическими движениями. В профессиональном педагогическом общении этими исследователями установлены три составляющие эффективного контакта: речь, язык тела и язык самооценности участника общения. Специфика урока физической культуры ставит каждому из этих средств особые требования, которые формируют отношения учителя с учащимися [3; 7; 11].

Здесь целесообразно отметить роль культуры речи учителя физического воспитания, под которой понимают умение одновременно показывать и объяснять упражнение, не нарушая при этом ни качества исполнения упражнения, ни плавности и выразительности речи.

Другая сторона деятельности педагога — самооценка. Чем полнее его самооценка, тем критичнее, требовательнее он относится к себе [1].

В общении учителя очень мало нормативов. С увеличением стажа работы есть возможность появления нежелательных речевых стереотипов. Можно выделить также подражательную манеру общения — механическое усвоение отдельным учителем стиля общения авторитетного для него человека. Часто у учителей физической культуры также наблюдается безапелляционная манера общения. Она проявляется в стремлении учителя разговаривать с учащимися жёсткими, категорическими фразами.

Большое значение имеет интенсивность общения. По данным американских психологов, педагог за рабочий день в среднем имеет более тысячи контактов общения. Учителя физической культуры в этом ключе характеризуются малоинтенсивным общением. У них общение связано, преимущественно, с передачей чёткой учебной информации и с командами на начало и окончание выполнения упражнения [10].

В психологическом плане в педагогическом общении также важную роль играют экспрессивные умения учителя, которые связаны с умением учителя выразить свои эмо-

ции, свою позицию. Так, по А.А. Леонтьеву, полноценному общению благоприятствуют высокая степень контакта глаз, улыбка, утвердительные кивки, интенсивные движения рук, наклон тела вперёд — как способы выражения повышенного внимания [6]. По данным Н.П. Воронина, психологический контакт учителя с классом при их первой встрече также обеспечивают уверенность и естественность движений, мимики, чёткость его речи, прямой взгляд, широкий спектр эмоциональных проявлений, внешний вид учителя и т. д. [9].

С помощью экспрессивных средств учитель передаёт учащимся многообразную информацию: он указывает, выражает просьбу, требование, благодарность, порицание, предупреждает о наказании.

Однако чувства, передаваемые учителем, должны быть педагогически целесообразными, то есть, должны помогать решению педагогической задачи (В.А. Кан-Калик) [4]. На наш взгляд, они должны отражать творческую индивидуальность учителя.

Добавим к этому мнение И.М. Туревского, который считает, что дистанция общения — важнейшая составляющая педагогического мастерства учителя, так как в общении изменение дистанции сильно влияет на взаимопонимание и взаимодействие собеседников [11]. Правильно выбранная дистанция — это 90% успеха любого диалога. Выделяют три основные дистанции: физическую, пространственную и вертикальную. Имеет значение в общении на уроке физической культуры и размещение партнёров.

Еще одна важная сторона деятельности учителя — обеспечение «ситуации успеха» ученику в процессе его физического развития. Применение позитивных стимулов (одобрение, похвала), как известно, воздействует на ребёнка результативнее и эффективнее.

Таким образом, анализ изученных нами теоретических аспектов педагогического общения учителя физической культуры подтверждает актуальность его совершенствования [5].

2. Овладение техникой личностно ориентированного педагогического общения.

Изучение особенностей построения педагогического общения учителей в процессе физического воспитания детей в условиях школы доказывает необходимость внесения личностно ориентированной оптимизации педагогического общения. Проведённый нами анализ состояния педагогического общения на уроках физической культуры в школах Республики Саха (Якутия) показывает, что

требуется углублённая и разносторонняя психологизация деятельности учителя физической культуры в целом, которое стало бы основой компетентного овладения технологией личностно ориентированного педагогического общения. Исходя из вышесказанного, взгляды на формирование и развитие педагогического общения на современном этапе диктуют, с одной стороны, создание новых условий подготовки будущих специалистов и, с другой, — осуществление продуманной переподготовки учителей физической культуры со стажем работы.

Рассмотрим более детально пути оптимизации педагогического общения учителей физической культуры, имеющих стаж работы. Психологически обоснованное и педагогически целесообразное педагогическое общение учителя физической культуры может быть оптимизировано при условии организации технологически продуманного повышения его квалификации. Изучаемые нами методические и технологические материалы, а также анализ некоторого накопленного опыта в педагогике дополнительного образования учителей подводит нас к мысли, что наиболее эффективной формой развития личностно ориентированного педагогического общения учителя могли бы быть специально организованные курсы для повышения квалификации учителей (или факультативные занятия в вузе для будущих учителей физической культуры).

Проведённое нами изучение удовлетворённости учащихся педагогическим общением учителей физической культуры и исследование особенностей педагогического общения учителей в общеобразовательных школах подтверждают правильность выбран-

ных направлений оптимизации изучаемой проблемы. Цель предстоящей опытно-экспериментальной работы мы видим в разработке модели и уточнении технологических средств оптимизации педагогического общения учителей физической культуры.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бодалев А.А. Формирование понятия о другом человеке как личности / А.А.Бодалев. Л., 1970. 106 с.
2. Иванов С.В. Психологические особенности профессионально-педагогического общения на уроках физической культуры: Автореф. дисс... канд. наук. Л., 1990. 24 с.
3. Ильин Е.Н. Искусство общения / Е.Н.Ильин. М.: Педагогика, 1990.
4. Кан-Калик В.А. Педагогическое творчество / В.А.Кан-Калик, Н.Д.Никандров. М.: Педагогика, 1990.
5. Кукушин В.С. Введение в педагогическую деятельность / В.С.Кукушин. Ростов на Дону, 2002. С. 113-117.
6. Леонтьев А.А. Педагогическое общение / А.А.Леонтьев. М.: Знание, 1989. С. 16-27.
7. Матвеев Л.П. Теория и методика физической культуры: Учеб. пос./ Л.П. Матвеев. М.: ФиС, 2008.
8. Мишутин Д.А. Профессионально-педагогическое общение учителя и ученика на уроке физической культуры: Автореф. дисс... канд. наук. СПб., 1992. 24 с.
9. Нижегородцева Н.В. Готовность к обучению в школе: Теория и методы исследования / Н.В. Нижегородцева, В.Д.Шадриков, Н.П.Воронин. Ярославль: ЯГПУ, 1999.
10. Педагогика. Педагогические теории, системы, технологии / Под ред. С.А. Смирнова. М.: Академия, 2000.
11. Туревский И.М. Структура психофизической подготовленности человека/ И.М.Туревский. Тула, 1997.

УДК 37.036

Осипова Н.В., Зубкова М.Ф.

ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ВАРИАТИВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ КАК ОСНОВА ЦЕЛЕНАПРАВЛЕННОЙ ЭСТЕТИЗАЦИИ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА*

Аннотация. Статья посвящена проблеме эстетизации учебно-воспитательного пространства на основе принципа вариативности. Выявлены типологические вариативные

особенности учебного учреждения с позиций эстетизации образования; установлены уровни готовности к эстетизации образовательных учреждений, функционирующих на основе принципа вариативности, что позволяет системно и целенаправленно выстраивать

* © Осипова Н.В., Зубкова М.Ф.

стратегию отечественного образования на основе формирующего влияния эстетики.

Ключевые слова: эстетизация учебно-воспитательного пространства, вариативность образования.

N. Osipova, M. Zubkova

TYPOLOGICAL ALTERNATIVE PECULIARITIES OF EDUCATIONAL INSTITUTION AS A BASE PURPOSEFUL BEAUTIFICATION TEACHING AND EDUCATIONAL SPACE

Abstract. The article discusses the issue converging educational process with aesthetical values based on the principle of variability. Using the principle, the authors reveal typological alternative peculiarities of educational institution. While implementing such convergence; they establish the levels of readiness for the introduction of aesthetical principles in educational institutions, which allows to make incremental steps towards establishing the national education strategy by employing the forming influence of aesthetics.

Key words: aesthetical values in educational process, variability in education.

Многочисленные попытки радикального реформирования отечественного образования, чёткая стратегическая установка на его непрерывную модернизацию объективно свидетельствуют о наличии определённых, трудно устранимых противоречий и недостатков, влияющих на качество образования и не позволяющих достигать требуемой от системы образования результативности. В современных условиях в силу происшедших коренных социальных изменений перед отечественным образованием как никогда остро встаёт задача воспитания личности, способной не только адаптироваться к жёстко конкурентным условиям, но и всесторонне творчески самореализоваться, сохраняя эту способность на протяжении всей жизни. Очевидно, что постановка и решение столь сложной задачи находятся в прямой зависимости от выявления резервов радикального повышения эффективности учебно-воспитательного процесса, призванного обеспечить оказание целенаправленных педагогических влияний на востребованную временем личность. Естественно, что пути решения проблемы могут быть разными. Но исторически происшедшая компрометация позиций, основанных на гипертрофированных сциентистских началах, позволяет исходить из необходимости усиления в учебно-воспитательном процессе природосообразных влияний, способных органически

объединить интеллектуальный потенциал личности с её эмоциями, опираясь на них как на фундаментальные источники формируемого развития личности.

В течение многих десятилетий и по сей день проблема повышения эффективности образования решалась на основе использования эстетического компонента непосредственно в учебно-воспитательном процессе. Возможности, предоставляемые эстетикой педагогике, всегда представлялись мощными воспитывающими факторами. Но использование эстетического потенциала носило фрагментарный характер. Уровень развития эстетики в соотношении с концепцией философии образования, раскрывающей пути развития системы отечественного образования как управляемого процесса, позволяет прийти к выводу о возможности органического проектного объединения педагогики и эстетики в вариативном решении проблемы формирования востребованной временем личности.

Выявленная с позиций концепции философии образования природа мира образования создаёт методологические предпосылки для целенаправленной разработки разных вариантов проектных решений по созданию и развитию мира образования как творимой действительности и выявлению его основных направлений развития. При этом фундаментальные категории концепции философии образования, одной из которых является “пространство”, – с одной стороны, отражают её специфические закономерные особенности [Турбовской Я.С. 1996], а с другой – создают определённый смысловой контекст, в границах которого проявляет себя предмет исследования, каким является возможность целенаправленной эстетизации учебно-воспитательного процесса.

Осуществлённый анализ современных научно-педагогических источников по проблеме образовательной среды и учебно-воспитательного пространства показал, что до начала XXI в. не проводилось специальных исследований по формированию эстетически созданного пространства, функционально и целенаправленно, непрерывно и последовательно отождествляемого с содержанием образования, благодаря чему такое пространство сможет выполнять свою формирующую функцию целостного процесса воспитания личности. И это притом, что проблема среды и воспитания активно и плодотворно разрабатывалась, особенно с позиций оказываемых непосредственно средой влияний.

Обобщение результатов проведённого теоретического анализа вызвало необхо-

димост и позволило нам сформулировать понятие эстетизации образования как целенаправленного процесса, органически объединяющего вербально интеллектуальные и эмоциональные методы и средства непрерывного влияния, основывающегося на проектно созданном пространстве как непрерывно формирующей личность содержанию образования [Осипова Н.В. 2002].

Направленная на эстетизацию среда имеет множество моделей, варьирование которых позволяет добиться максимального воздействия на определённый тип личности человека. Аналогично в сфере педагогики существуют вариативные модели образования. В рамках данного исследования, предметом которого является способствующее эстетизации вариативное педагогическое пространство как процесс непрерывного личностно ориентированного образования, были проведены теоретический анализ типологии современных образовательных учреждений и практическое обследование представителей разных типов этой системы. Целью теоретического анализа и обследования было установление наличия и характера эстетизированного пространства в каждом типе современного образовательного учреждения, степени и направленности его формирующего влияния на личность учащегося данного учебного заведения.

Анализ многих официальных документов, а также теоретических концепций развития современного образования свидетельствует о том, что именно вариативность трактуется сегодня как один из основополагающих принципов и направление развития современной системы образования в нашей стране.

Теоретический анализ типологии современных образовательных учреждений позволил установить, что в настоящее время в России создана и система альтернативных общеобразовательных учебных заведений. Эти негосударственные учебные заведения, созданные для более полного раскрытия внутренних индивидуальных резервов каждого ребёнка, различны по приоритетным направлениям.

Потребность в таких учреждениях особенно обостряется в переходные периоды, во время становления новой экономической и политической общественной формации. Это время, пожалуй, апогей востребованности людей талантливых, обладающих гражданской активностью, способных обеспечить успешное развитие и процветание отечества во

всех сферах жизнедеятельности общества.

Идея создания в нашей стране школ нового типа родилась в самом начале 1988 г. К этому времени отставание массовой школы от развития общества, игнорирование ею личных особенностей детей и учителей прогрессировало и стало особенно нетерпимым. Не соответствовала требованию времени и ориентация массовой школы преимущественно на предметы естественно-математического цикла. Эта установка вступила в противоречие с декларируемой задачей всестороннего и гармоничного развития личности ребёнка, с возрастающим интересом общественности к новому гуманитарному знанию, освобождаемому от идеологических догм и стереотипов.

Проведённый нами в ходе исследования анализ нормативных документов основных типов учебных заведений (лицея, гимназии, общеобразовательной школы с углублённым изучением предметов, кадетского корпуса, частной школы, школы-пансиона, церковно-приходской школы) был направлен на выяснение характера отличия каждого из этих типов образовательных учреждений от остальных.

В ходе аналитической работы было установлено, что на основании нормативных документов, а именно "Положений" об определённом типе образовательного учреждения, можно выделить только следующие позиции: цели и задачи, учебный план (инвариантная и вариативная части плана), формируемый тип личности, внеучебные программы. К сожалению, в нормативных документах полностью отсутствуют данные об архитектурно-дизайнерском компоненте и средствах обучения, через которые осуществляется учебный процесс, что могло бы дать частичное представление о характере учебно-воспитательного пространства. Анализ нормативных документов основных типов образовательных учреждений показал, что хотя принцип вариативности заложен в целях и задачах образовательного учреждения, его учебном плане и внеучебных программах, но вариативность носит чисто внешний характер, а формирование определённого типа личности проводится с преобладанием вербальных и организационных средств. Эстетизация учебно-воспитательного пространства могла бы стать органичным этапом развития образования, так как существующая вариативность не обеспечивает целей, необходимых для государства и общества.

Этот вывод может быть распространён отчасти и на новые образовательные проек-

ты, такие, как “Школа диалога культур”, “Школа индивидуального развития”, “Школа свободного развития”, “Школа самоопределения”, “Школа-парк” и другие, теоретический анализ которых был также проведён в ходе нашего исследования.

Полученные в ходе анализа выводы вызвали необходимость проведения, наряду с теоретическим анализом типологии современных образовательных учреждений, также практического обследования представителей каждого типа учреждения с целью сравнения других характеристик учебно-воспитательного пространства и установления степени их эстетизации.

К основным компонентам учебно-воспитательного пространства, наряду с видами деятельности, типичными для данного возраста, нами была отнесена среда в педагогическом плане (микросреда) и предметы, приспособления для осуществления какой-либо деятельности.

Эстетизация учебно-воспитательного пространства школы в большой степени зависит от соответствия эстетических характеристик перечисленных компонентов типу и профилю определённого образовательного учреждения, так как только в этом случае она может оказывать формирующее влияние на личность учащихся. Дизайн создаёт пространство на основе целей и задач определённого образовательного учреждения в соответствии с принципом вариативности, а дидактика позволяет целенаправленно использовать формирующие возможности, которые это пространство предоставляет.

С целью установления степени соответствия компонентов микросреды и дидактических средств, как основных составляющих учебно-воспитательного пространства, типу и профилю образовательного учреждения были обследованы и подвергнуты оценке следующие компоненты:

♦ предметно-пространственная среда в экстерьере: архитектурный стиль планировки пришкольного участка; дизайнерские характеристики малых архитектурных форм; дизайнерские характеристики ассортимента растений и степень их ухоженности;

♦ предметно-пространственная среда в интерьере: архитектурное решение здания школы, интерьерные характеристики учебных (классы, кабинеты, лаборатории, мастерские, залы) и рекреационных помещений, лестниц, коридоров и входной части (распределительный вестибюль, гардероб); в качестве особенностей отмечалось наличие бассейна

и зимнего сада;

♦ микросоциумные внешние характеристики: дизайнерские характеристики одежды и внешнего облика учителей и учащихся;

♦ объекты, средства и приспособления: дизайнерские характеристики учебников и учебных пособий, тетрадей и письменных принадлежностей, схем, таблиц, диаграмм.

Каждый из указанных компонентов оценивался по трёхуровневой шкале:

Уровень низкий (УН): эстетическая характеристика компонента учебно-воспитательного пространства не соответствует типу и профилю данного образовательного учреждения или имеет индифферентный характер;

Уровень средний (УС): эстетическая характеристика компонента учебно-воспитательного пространства частично соответствует типу и профилю данного образовательного учреждения;

Уровень высокий (УВ): эстетическая характеристика компонента учебно-воспитательного пространства полностью соответствует типу и профилю данного образовательного учреждения.

Кроме того, эстетическая характеристика каждого компонента учебно-воспитательного пространства индексировалась в зависимости от степени активности её формирующего влияния, а именно: индекс “а” присваивался эстетической характеристике, если она признавалась активным средством учебно-воспитательного пространства; индекс “п” присваивался эстетической характеристике, если она признавалась пассивным средством учебно-воспитательного пространства. Например, картины, вывешенные в коридоре лица, по своим эстетическим характеристикам частично соответствуют типу и профилю данного образовательного учреждения, но на них никто не обращает внимания, так как место их размещения выбрано без учёта возможностей их восприятия. В таком случае данному компоненту учебно-воспитательного пространства будет присвоена оценка “УС”, соответствующая уровню среднему с индексом пассивности “п” — (УСп).

Обследование и оценка эстетических характеристик основных средств педагогического процесса, образующих учебно-воспитательное пространство ряда общеобразовательных школ, гимназий, лицеев, кадетских корпусов, церковно-приходских школ и частных пансионатов городов Москвы, Самары, Воронежа, Воркуты, Краснодара, Новокузнецка позволило сделать следующие выводы.

1. Вариативность характера учебно-воспитательного пространства практически не прослеживается в основных средствах педагогического процесса. Так, особенности микросреды гимназии, лицея и общеобразовательной школы с углублённым изучением предметов, начиная от здания учебного заведения и пришкольного участка и заканчивая характером микросоциума, не имеют существенных отличий. Используемые дидактические средства часто имеют традиционный для общеобразовательной школы характер и, как правило, зависят сильнее от объёма финансирования, а не от формируемого типа личности. Гораздо больше отличий по профилю внутри каждого типа образовательного учреждения, чем между типами. Например, театральные лицеи имеют больше отличий по основным средствам педагогического процесса от культурологического лицея, чем последний от гимназии.

2. Вариативность характера учебно-воспитательного пространства частично прослеживается в кадетских корпусах и частных школах-пансионах. В первую очередь это связано с тем, что здесь обучаются лица одного пола и пребывают круглосуточно. Как правило, эти отличия ограничиваются некоторыми характеристиками интерьера и специального оборудования.

3. В наибольшей степени по характеру учебно-воспитательного пространства отличаются церковно-приходские школы, которые функционируют как воскресные школы и создаются при храмах. Формирующее влияние храма, прошедшее многовековую апробацию, не может быть сравнимо по силе своего воздействия ни с каким другим типом образовательного учреждения. Начальное воспитание ребёнка (именно воспитание, а не образование) здесь строится на принципе бесед, а не уроков. Ребёнок должен не столько понимать, сколько чувствовать сердцем то, о чём он слышит, чему его учат.

4. Эстетические характеристики компонентов учебно-воспитательного пространства не соответствуют или соответствуют частично типу и профилю образовательного учреждения и формируемому типу личности учащегося. Степень эстетизации учебно-воспитательного пространства практически во всех обследованных нами учреждениях находится на низком и среднем уровнях и носит характер «украшательства». По степени активности использования эстетические компоненты учебно-воспитательного пространства относятся к пассивным в 62 случаях из 100.

Проведённый теоретический анализ и практическое обследование образовательных учреждений различных типов и профилей с целью определения степени эстетизации учебно-воспитательного пространства позволил также сделать заключение, что с позиций эстетизации учебно-воспитательного пространства для превращения его в содержание обучения необходима новая типология образовательных учреждений, которая заключается в подразделении их на следующие 4 типа.

1. Эстетизация учебно-воспитательного пространства носит характер украшения. Примеры широко представлены в массовой школьной практике.

2. Эстетизация учебно-воспитательного пространства частично соответствует типу и профилю образовательного учреждения, но не отражается в учебных программах, и её формирующие возможности не используются в учебном процессе. Примеры: авторские школы, новые образовательные проекты «город-как-школа», «школа диалога культур», «школа свободного развития», «школа индивидуального развития» и другие.

3. Эстетизация учебно-воспитательного пространства соответствует типу и профилю образовательного учреждения и частично отражается в учебных программах, но её формирующие возможности недостаточно используются в учебных программах. Примеры: художественные школы (школа №13 им. П.И. Чайковского – город Клин Московской области), флористические („Wasserschloss” и „Blumenwerk Annette Kamping” – Германия; „Know how” – Швейцария; „Schilter” – Австрия), школы искусств (г. Норильск, г. Муравленко Тюменской области), школы с углублённым изучением предметов эстетического цикла (школа № 113 города Красноярска), школы-малютки Украины и другие.

4. Эстетизация учебно-воспитательного пространства полностью соответствует типу и профилю образовательного учреждения, отражается в учебных планах, обеспечивает целостность воздействия на интеллект и эмоции ребёнка; формирующие возможности пространства полностью используются в учебном процессе.

В современных условиях, на данном этапе развития отечественного образования, четвёртый тип учебных учреждений существует в виде проектного решения, реализация которого сможет сыграть роль модельного образца для воплощения в жизнь этой комплексной разноуровневой задачи, от которой находится в прямой зависимости требуемая

современной действительностью эффективность учебно-воспитательного процесса.

Таким образом, раскрытие эстетизации как последовательного поэтапного процесса позволяет осуществлять эту программную деятельность, всемерно учитывая уровень готовности разных типов учебных учреждений, обеспечивая тем самым решение задачи повышения качества учебно-воспитательной деятельности в органическом единстве с требованиями принципа преемственности.

Особая значимость предлагаемого проектного решения в современных условиях состоит в том, что, будучи обусловленным

исторической необходимостью реализации требований принципа вариативности отечественного образования как фундаментальной основы его эффективного развития, оно в то же время является эффективным средством его реального и продуктивного воплощения в жизнь.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Осипова Н.В. Эстетизация учебно-воспитательного пространства школы. М.: Изд-во МГОУ, 2002.
2. Турбовской Я.С. Образование как творимая действительность. М.: Изд-во ИТОП РАО, 1996.

УДК 37.016:78

Галиновская Е.В.

ПРОБЛЕМА МЕЖЛИЧНОСТНОЙ СОВМЕСТИМОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И УЧЕНИКА В МУЗЫКАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОМ КЛАССЕ (ФОРТЕПИАНО)*

Аннотация. В статье рассматриваются проблемные вопросы обеспечения межличностной совместимости в образовательной диаде «преподаватель — ученик» музыкально-исполнительского класса фортепиано. Исследуются работы некоторых авторов, рассматривавших понятие «совместимость» с различных позиций педагогики и психологии. Сделаны выводы о значимости психолого-педагогической совместимости образовательной диады для обеспечения эффективности подготовки.

Ключевые слова: межличностная совместимость, класс фортепиано, преподаватель и ученик, музыкальная педагогика.

E. Galinovskaya

PROBLEMS OF INTERPERSONAL COMPATIBILITY TEACHER AND SCHOOLBOY IN THE MUSICAL-PERFORMING CLASS (PIANO)

Abstract. The article studies problems of maintenance of interpersonal compatibility in an educational dyad: the teacher — schoolboy, class of a piano. The activities of the writers considering concept «compatibility» from different stands of pedagogic and psychology are studied. The conclusions about the significance of psychologi — pedagogical compatibility of a

dyad for maintenance of efficiency of opening-up are made.

Key words: interpersonal compatibility, class of a piano, teacher and schoolboy, musical pedagogics.

Одним из резервов повышения уровня музыкально-исполнительского обучения является учёт и использование феномена межличностной совместимости преподавателя и ученика, поиск путей и методов повышения эффективности их педагогического взаимодействия. Аргументом в развитии этого направления педагогической науки следует считать направленность современного образования на лично ориентированный подход в работе с учащимися. Данный подход в наибольшей степени характерен для диадных форм музыкально-исполнительского обучения, в которых межличностная совместимость является одним из основных и наиболее важных факторов обеспечения результативности учебного процесса. Её знак и вектор, степень и глубина, качество и содержание определяются сочетанием психологических особенностей личности преподавателя и ученика, их предрасположенностью (как неосознанной, так и глубоко осознаваемой) к продуктивной совместной деятельности.

Практика обучения игре на фортепиано в учебных заведениях разных уровней

* © Галиновская Е.В.

показывает, что её результаты не всегда зависят от способностей учащегося и профессиональной квалификации преподавателя. Одной из причин неэффективности образовательного процесса может являться межличностная несовместимость преподавателя и ученика. Опыт показывает, что менее актуально эта проблема выглядит на начальном этапе обучения в музыкально-исполнительском классе детских музыкальных школ. Это объясняется отсутствием «предыстории» во взаимоотношениях вновь сформированной образовательной диады. Благодаря опыту и квалификации преподавателя данная проблема, если она возникает, может быть своевременно устранена. Но в случае сохранения несовместимости в дальнейшем взаимодействии диады проблема переходит в статус остро актуальной.

В реальной «фортепианно-педагогической» действительности уровень профессиональной компетентности преподавателя обусловлен качеством его профессиональной подготовки, которая, в целом, соответствует отечественным образовательным стандартам. Уровень музыкальных способностей или одарённости ученика также достаточно чётко фиксируется и «измеряется» с помощью современных диагностических методик. Однако степень и коэффициент психологической совместимости двух участников педагогического процесса практически не учитывается, что приводит к случайности установления их успешного взаимодействия. В данном случае под успешностью взаимодействия образовательной диады понимается высокий уровень взаимопонимания и творческой близости, сопряжённости темпераментов, характеров, стилей общения, поведения и т. д. Таким образом, в обеспечении позитивного уровня психологической совместимости преобладающее значение отводится роли преподавателя, как локомотива в совместном творчестве и взаимодействии.

Уровень профессиональных компетенций преподавателя, прежде всего коммуникативных, является основополагающим в обеспечении межличностной совместимости диады. На сегодняшний день каждый преподаватель решает этот вопрос индивидуально, чаще всего интуитивно, опираясь на свой личный опыт либо на опыт авторитетных коллег. Это лишний раз доказывает необходимость разработки обобщённой методики обеспечения межличностной совместимости преподавателя и ученика как фактора оптимизации музыкально-исполнительского обучения.

Проблема совместимости в отечественной и зарубежной науке рассматривается с разных позиций, но наиболее пристальное внимание этому феномену уделила психология. В трудах следующих авторов: А.А. Леонова, В.И. Лебедева, В.М. Вавилова, В.А. Бодрова, Н.В. Третьякова, А.В. Захарова, В.Ю. Рыбникова, С.В. Круткина и других исследователей – межличностная совместимость определяется как основа формирования и комплектования диад в экстремальных ситуациях и условиях замкнутых групп (межпланетные полёты, комплектование лётных экипажей, военных подразделений и т. д.). Психологическая несовместимость определяется как «...неспособность в критических ситуациях понять друг друга, несинхронность психомоторных реакций, различия во внимании, мышлении и другие врождённые и приобретённые свойства личности, которые препятствуют совместной деятельности»*.

В своих работах Г.Д. Бабушкин, Е.В. Кулагина, Е.Ю. Девяткина, Е.В. Ратушина, Ю.А. Коломейцев изучали влияние межличностной совместимости на комплектование диад и формирование взаимоотношений в рамках спортивной деятельности. Авторы, в частности, отмечают: «Важное значение при исследовании совместимости и срабатываемости в групповой деятельности занимают взаимоотношения партнёров. Характер взаимоотношений свидетельствует о степени совместимости участников совместной деятельности и об их взаимодействии. А это сказывается на их срабатываемости. Особую роль в установлении взаимоотношений в совместной деятельности играет лидерство». Кроме того, отмечается: «...если спортивная деятельность партнёров протекает в ходе взаимопонимания, психологического комфорта, позитивных взаимоотношений, благоприятного психологического климата. Всё это становится возможным при условии психологической совместимости партнёров по совместной деятельности»**.

А.В. Петровский, Б.Д. Парыгин, К.К. Платонов, В.М. Давыдов, И.Д. Ладанов, исследовавшими проблему совместимости в трудовых коллективах и её влияние на срабатываемость и результативность совместной

* Леонов А.А. К проблеме психологической совместимости в межпланетном полёте / А.А. Леонов, В.И. Лебедев // Вопросы философии. – 1972. – №9. – С. 18.

** Бабушкин Г.Д., Кулагина Е.В. Психологическая совместимость и срабатываемость в спортивной деятельности. Омск: СибГАФК, 2001. С. 3, 4.

деятельности; А.Н. Сухов, Н.Н. Обозов, А.Н. Обозова, Ю.Н. Олейник, И.В. Гребенников, С.И. Голод, М.Г. Качуров, А.В. Султанова и другие авторы рассматривают межличностную совместимость как основополагающую составную прочных отношений в семейных парах с двух сторон: как процесс и как результат взаимодействия.

«Совместимость как результат — это степень удовлетворённости партнёров друг другом (мыслями, чувствами, поведением). При рассмотрении же совместимости как процесса мы выделяем процессы приспособления, притирку характеров, потребностей, мотивов поведения».*

С общепсихологических позиций анализа проблемы совместимости представляют интерес работы А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского, С.В. Ковалева, А.А. Свенцицкого, А.А. Бодалева, Н.Н. Обозова, Н.И. Шевандрина. Исследуя совместимость, авторы определяют роль индивидуальности, отвечая на вопрос о сохранении индивидуальных качеств в группе. А также считают совместимыми людей, которые «...ситуативно неделимы в смысле внутреннего единства и самоуправления. Следствием несовместимости является конфликтность, неспособность понять друг друга, несинхронность психомоторных реакций, различия во внимании, мышлении и других процессах»**.

В зарубежной науке эта проблематика представлена трудами Б. Зифрида, К. Витка, К. Изарда, М. Шоу, В. Шутца, И. Олтмена, В. Хейторна, В. Ундервуда, Л. Крафта, С. Хендрика и других исследователей. Эти учёные выдвигали свои теории (межличностной привлекательности, потребностной совместимости) на основе результатов изучения взаимодействия диадных групп с помощью разных методов: наблюдения, социометрии и т. д. [4].

Необходимо отметить психолого-педагогические исследования, которые внесли свой немаловажный вклад в изучение проблемы совместимости. Ю.А. Балужева, С.В. Кондратьева, А.В. Афонина, Н.Е.Сергеева, Р.Л. Кричевский, Е.В. Антонова, Е.Я. Михитарьянц, И.А. Зимняя, О.В. Аллахвердова, М.В. Каминская, А.А. Вербицкий и другие авторы

рассматривают проблему совместимости и её влияния на обучаемость группы, психологическую адаптацию личности, темп и уровень умственного развития учащихся, личностный и профессиональный рост, а также на соотношение темпераментальных особенностей субъектов взаимодействия и его влияние на продуктивность учебного взаимодействия и т. д.

Вместе с тем, несмотря на столь широкое рассмотрение проблемы совместимости, до сих пор нет единого общенаучного определения её целостной и законченной теоретической базы, начиная от терминологической определённости и заканчивая разработкой моделей совместимости в различных ситуациях межличностного взаимодействия.

Изучение проблемы совместимости выявило следующие информативные определения этого понятия:

1) совместимость (психологическая) — «... эффект взаимодействия людей, характеризующийся максимально возможной удовлетворённостью их друг другом» [2, 98];

2) совместимость (межличностная) — «... взаимное приятие партнёров по общению и совместной деятельности, основанное на оптимальном сочетании ценностных ориентаций, социальных установок, интересов, мотивов, потребностей, характера, темперамента, темпа и ритма психофизиологических реакций и других, значимых для межличностного взаимодействия индивидуально-психологических характеристик» [5, 366];

3) совместимость (групповая) — «... социально-психологическая характеристика группы, проявляющаяся в способности её членов согласовывать (делать непротиворечивыми) свои действия и оптимизировать взаимоотношения в различных видах совместной деятельности» [3, 325].

Для музыкальной педагогики наиболее близким является определение **межличностной совместимости**, которая, по сути, есть результат взаимодействия в диаде. Как известно, именно на диадическую форму взаимодействия ученика и преподавателя опирается педагогический процесс подготовки музыкантов-исполнителей. Однако в музыкальной педагогике изучению проблемы межличностной совместимости преподавателя и ученика не уделяется достаточного внимания. Учитывая её значимость, представляется очевидной необходимость разработки методик преодоления несовместимости, корректировки и оптимизации межличностной совместимости учителя и ученика, выступающей гарантом

* Основы социально-психологической теории / Под общей ред. А.А. Бодалева и А.Н. Сухова. М.: Международная педагогическая академия, 1995. С. 211.

** Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности / Н.И. Шевандрин. М.: ВЛАДОС, 1998. С. 294.

их эффективного взаимодействия.

Взаимодействие внутри диадического пространства в детском музыкально-образовательном учреждении представляет собой многоплановый и многокомпонентный процесс, требующий рассмотрения каждого из субъектов совместной деятельности с позиций анализа и учёта их индивидуальных психологических характеристик. Таким образом, необходимо реализовать диалектический подход к изучению межличностной совместимости, которая выступает и как свойство каждой личности в отдельности, и как свойство диады [1].

Высокий уровень совместимости преподавателя и ученика, в конечном счёте, способен обеспечить качественный уровень выполнения совместной работы и выступает своеобразным гарантом положительного развития личностных качеств и творческих способностей учащегося. Безусловно, свойства личности и её качества не существуют сами по себе, они являются проекцией поведения и поступков людей. Каждый из участников совместного взаимодействия оценивает своё и чужое поведение через призму существующих отношений, в результате чего возникает совместимость и добровольная потребность в межличностных отношениях и профессиональном взаимодействии.

Как результат межличностная совместимость преподавателя и ученика может проявляться не только по отношению к итоговым показателям совместного творчества, но и изменяться в зависимости от временной продолжительности взаимодействия и его интенсивности. Межличностная совместимость является категорией подвижной и динамичной, как все человеческие взаимоотношения [7].

Таким образом, рассматривая межличностную совместимость в условиях обучения исполнительскому искусству, можно говорить о некоторой специфике этого феномена, заключающейся в том, что контакт между партнёрами по творческому взаимодействию опосредован не только уровнем профессиональной компетентности преподавателя, но и поступками, мнениями, личностными оценками и ценностными ориентирами обоих субъектов образовательного процесса. Совместимость, гармония отношений, согласованность действий, взаимопознание и взаимопонимание — эти понятия описывают одно

явление — оптимальное сочетание свойств личности участников, которое обеспечивает их эффективное сосуществование, сохраняя их положительное отношение друг к другу. При этом необходимо изучение индивидуально-личностных характеристик учащегося. Такой метод позволит педагогу найти оптимальный подход, выработать стиль работы общения с каждым учеником [6]. Для этого преподавателю необходимо быть знакомым с основными теориями совместимости. Однако необходимо помнить, что в них не всегда учитывается реальная ситуация, в которой совместимость имеет место: условия выполнения деятельности, формы взаимодействия, тип решаемых задач, возрастные характеристики взаимодействующих лиц и т. д.

Таким образом, в заключение следует отметить, что в настоящее время назрела необходимость разработки обобщённой методики преодоления несовместимости и оптимизации межличностной совместимости преподавателя и ученика в индивидуальной форме музыкально-исполнительского обучения. Практикоориентированность данных вопросов подчёркивает их актуальность и значимость для педагогической науки.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Афонина А.В. Акмеологические факторы продуктивного взаимодействия в системе «учитель — ученик»: Дисс... канд. психол. наук. — Шуя, 2004. 185 с.
2. Коллектив. Личность. Общение. Словарь социально-психологических понятий / под ред. Е.С. Кузьмина, В.Е. Семенова. Л.: Лениздат, 1987. С. 98.
3. Краткий психологический словарь / сост. Л.А. Карпенко; под общ. ред. А.В. Петровского, Р.Л. Ярошевского. М.: Политиздат, 1985. 431 с.
4. Кричевский Р.Л. Проблема межличностной совместимости в зарубежной и социальной психологии // Вопросы психологии. 1979. №5. С. 161-170.
5. Психология. Словарь. 2-е изд. / Под. ред. А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1990. 494 с.
6. Унт И. Индивидуализация и дифференциация обучения. Таллин, 1990.
7. Хазанов П.А. Оптимизация межличностных отношений и взаимодействий в системе «учитель — ученик» (на материале индивидуальных занятий художественно-творческой деятельностью). М.: МГИМ им. А. Шнитке, 2006. 281 с.

ЭЛЕКТРОННЫЙ ПОРТФОЛИО КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ*

Аннотация. Статья посвящена анализу педагогических основ формирования информационно-коммуникационной компетентности с использованием метода портфолио для студентов педагогических специальностей. Рассмотрены педагогические возможности электронного портфолио и опыт внедрения технологии портфолио в образовательную деятельность педагогического вуза.

Ключевые слова: информационно-коммуникационная компетентность, информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), информационная образовательная среда (ИОС), метод электронного портфолио, виды web-портфолио.

M. Nikiforova

ELECTRONIC PORTFOLIO AS A REMEDY OF FORMATION OF INFORMATION-COMMUNICATION COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS

Abstract. Article is devoted the analysis of pedagogical bases of formation of information-communication competence with use of a method of a portfolio for students of pedagogical specialties. Pedagogical possibilities of an electronic portfolio and experience of introduction of technology of a portfolio in educational activity of pedagogical high school are considered.

Key words: information-communication competence, information-communication technologies (ICT), informational educational area (IEA), method of an electronic portfolio, kinds of web-portfolio.

Процесс становления информационного общества и такие реформы в системе высшего профессионального образования современной России, как вхождение в Болонский процесс, переход на двухступенчатую систему обучения и ориентация на стандарты третьего поколения, предъявляют новые требования к подготовке кадров для сферы образования. Большое значение приобретают не только прочные фундаментальные знания педагога, но и его способность оперативно реагировать

на запросы динамично меняющейся действительности, постоянно пополняя свой интеллектуальный багаж новой информацией, непрерывно занимаясь самообразованием и максимально эффективно используя источники информации для решения образовательных проблем.

Назначением системы образования становится формирование умения построить свою жизнь на основе полученных знаний, которые превращаются из цели в средство [2].

В современных условиях большое значение в подготовке будущих педагогов приобретает формирование и развитие ключевых и профессиональных компетентностей, среди которых особую значимость имеет информационно-коммуникационная компетентность.

Информационно-коммуникационную компетентность (ИКТ-компетентность) современного преподавателя, определяющую его готовность к работе в новых условиях информатизации образования, мы понимаем как способность педагога решать профессиональные задачи с использованием современных средств и методов информатики и информационно-коммуникационных технологий (ИКТ); его состоявшееся личностное качество, отражающее реально достигнутый уровень подготовки в области использования средств ИКТ в профессиональной деятельности; особый тип организации предметно-специальных знаний, позволяющих правильно оценивать ситуацию и принимать эффективные решения в профессионально-педагогической деятельности, используя ИКТ [1].

ИКТ-компетентность преподавателя пронизывает все виды его профессиональной деятельности и носит «надпредметный», общеучебный, общеинтеллектуальный характер. Связано это, в первую очередь, с необходимостью и готовностью работать в новой информационной образовательной среде (ИОС), принципиальное отличие которой от традиционной заключается в специфике её технологической подсистемы.

Интеграция ИКТ в образовательный процесс любого образовательного учреждения сопровождается радикальными измене-

* © Никифорова М.В.

ниями во всех других подсистемах (дидактической, организационной, экономической, теоретико-методологической) образовательной системы [7].

Формирование ИКТ-компетентности представляет разворачивающийся во времени процесс целенаправленного субъект-субъектного взаимодействия обучающего и обучаемого, в ходе которого происходят качественные и количественные изменения в структуре ИКТ-компетентности последнего.

На решение проблемы формирования информационно-коммуникационной компетентности педагога направлены исследования ряда учёных: В.А. Алейникова, Г.А. Боровского, С.П. Седых, А.В. Молокова, Н.И. Гендина и др.

Однако по-прежнему актуальной остаётся проблема формирования информационно-коммуникационной компетентности студента — будущего учителя. Об этом свидетельствуют противоречия, существующие между потребностью в подготовке специалиста, обладающего профессиональной компетентностью, и неупорядоченным включением компонентов формирования содержания информационно-коммуникационной компетентности. Также серьёзной проблемой является недостаточный уровень разработанности условий подготовки педагогов к использованию информационно-коммуникационных технологий в профессиональной деятельности. Стратегия формирования ИКТ-компетентных педагогических кадров может быть, на наш взгляд, реализована через создание обучаемыми собственных информационных продуктов. Одним из таких продуктов является электронный портфолио (web-портфолио).

Web-портфолио (web-portfolio) представляет собой web-базируемый ресурс (web-сайт), который отражает рост учебных или профессиональных достижений владельца. Поскольку существует множество определений портфолио, необходимо ввести базовое различие понятия «портфолио», которое будет использовано далее в двух позициях: 1) портфолио-технология — современная образовательная технология, в основе которой используется метод аутентичного оценивания результатов образовательной и профессиональной деятельности; 2) портфолио-продукт — в переводе с итальянского означает «папка с документами», «папка специалиста».

Аутентичное оценивание — это вид оценивания, применяющийся, прежде всего, в практико-ориентированной деятельности и

предусматривающий оценивание сформированности умений и навыков личности в условиях помещения её в ситуацию, максимально приближённую к требованиям реальной жизни — повседневной или профессиональной. Такой компетентностный подход применим к оцениванию качества образования по образовательным результатам и по качеству условий, в которых они достигаются.

Например, метод портфолио применим не только для аутентичного оценивания результатов образования студентов, но и для оценки компетентности вузовских преподавателей. При этом особенно ценным в аутентичности оценивания профессорско-преподавательского корпуса является комплексность оценки. С одной стороны, компетентность оценивают службы профессиональной аттестации, с другой — используются формы самоанализа, самооценки и проектирования саморазвития преподавателя.

В настоящее время портфолио представляет собой нечто большее, чем просто альтернативный способ оценки или собрание работ. Ценность портфолио состоит в том, что вокруг него и в связи с ним может быть выстроен такой учебный процесс, который позволяет развивать или формировать ИКТ-компетентность.

В педагогике принято разделять «web-портфолио» по субъектам деятельности на индивидуальный и групповой. Таким образом, web-портфолио может создаваться как одним студентом, так и студенческой группой. Внутри практической результативной деятельности можно выделить такие виды web-портфолио, как практико-ориентированные, проблемно-ориентированные, проблемно-исследовательские и тематические. В зависимости от специфики цели различают web-портфолио достижений, web-портфолио личного роста, web-портфолио-коллектор, web-портфолио проекта. По времени создания web-портфолио делятся на недельные, семестровые, курсовые [3].

Анализ современных on-line-изданий показал, что одним из неотъемлемых преимуществ web-портфолио является возможность демонстрации результатов образовательно-профессиональных достижений студентов в виртуальном пространстве перед потенциальным работодателем. Имея личный web-портфолио, студент может демонстрировать собственную ИКТ-компетентность, которая, в свою очередь, составляет один из первостепенных пунктов в списке требований к соискателю на современном рынке труда. Наличие

web-портфолио позволяет будущему педагогу позиционировать себя как компетентного специалиста, готового жить и работать в условиях информационного общества. Со стремительной скоростью «web-портфолио» приобрёл известность как среди американских, так и среди европейских педагогов, а с 2004 г. стал популярен и в России. Цель процесса разработки портфолио — дать возможность обучаемому выделять и размышлять над своими сильными и слабыми сторонами, используя формирующую обратную связь и давая возможность преподавателям поддержать успехи и предпочтения обучаемых соответствующими способами [6].

Обязательным условием для формирования новой культуры оценивания для студента, на наш взгляд, должно стать: осознание студентом критериев отбора артефактов для оценивания; понимание критериев оценки личных результатов; участие самих студентов в разработке индивидуальной траектории обучения; свобода в отражении личностных качеств обучаемого.

Портфолио становится аутентичным инструментом оценивания, если включает в себя способы фиксации компетентностей и умений студентов в модельных кейс-ситуациях профессиональной деятельности. Можно выделить следующие значимые характеристики электронного портфолио в системе оценивания по блоку дисциплин информационного и профессионального цикла педагогических специальностей:

1) электронный портфолио, как аутентичная оценка образовательных достижений, в большей степени способствует формированию культуры мышления, логики, умений анализировать, обобщать, систематизировать, классифицировать;

2) студент является автором и инициатором содержания материалов портфолио, формируя при этом самостоятельно критерии для отбора и оценивания;

3) процесс сбора материалов (проектов, курсовых работ, научных исследований и т. п.), выполненных в процессе обучения, является целенаправленным и рефлексивным; осуществляется в сотрудничестве и совместном взаимодействии с другими участниками учебного процесса;

4) формирование материалов web-портфолио студентом для дальнейшего оценивания связано с деятельностью, которая развивается в ходе естественных взаимодействий в разнородной группе (сокурсников, внешних экспертов, преподавателей, администрации);

5) «культура портфолио» и его персонализация поддерживает развитие коммуникативных навыков студентов, которые берут на себя ответственность за демонстрацию в сети того, что они знают и умеют делать.

Таким образом, оформляя свой e-портфолио, студенты целенаправленно собирают работы, которые демонстрируют учебные компетентности и образовательные достижения в различных учебных дисциплинах. По нашему мнению, данная технология способствует формированию новой культуры обучения, необходимой в обществе, основанном на знаниях.

Опишем опыт использования технологии web-портфолио в практике учебного процесса студентов Педагогического института Якутского государственного университета имени М.К. Аммосова. Организационно реализация технологии e-портфолио осуществляется в рамках учебного предмета «Педагогические программные системы» студентов 4 курса. При разработке индивидуальных портфолио студенты использовали знания из других учебных курсов профессиональной подготовки, среди которых: информатика, методика преподавания информатики, мультимедиа технологии, компьютерные и сетевые технологии и т. д. Внедрение метода e-портфолио в практику учебного процесса было поддержано администрацией института и преподавателями кафедры компьютерных технологий обучения. Уровень сформированных компетентностей, результативность профессиональной практики и образовательные достижения по курсам ИКТ оценивались по представленным завершённым работам в индивидуальных портфолио студентов. Среди работ были: проекты (электронные учебно-методические комплексы дисциплин), презентации, рефераты, видеоролики, графические работы, аналитические обзоры, научные статьи, курсовые работы, отчёты по практикам.

Итак, можно сделать вывод, что web-портфолио актуален для вузовской и школьной педагогики. Надеемся, что, овладев ИКТ-компетентностью с помощью web-портфолио, молодые специалисты понесут свои знания и опыт в стены современных школ для реализации целенаправленного образования подрастающего поколения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бараханова Е.А., Слободчикова А.А. Разработка электронных образовательных ресурсов в преподавании дисциплин ОПД // Новые образовательные технологии в вузе: материалы У

- Международной научно-практической конференции-выставки. 27-30 октября 2009 г. Ч. 2. Екатеринбург, 2009. С. 399-404.
2. Базовая ИКТ-компетенция как основа интернет-образования учителя [Электронный ресурс]: Тезисы доклада А.А. Елизарова на конференции RELARN-2004 июнь 2004 г. Ассоциация RELARN. Режим доступа: http://www.relarn.ru/conf/conf2004/section3/3_11.html.
 3. Бурмакина В.Ф., Фалина И.Н. ИКТ-компетентность учащихся [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.sitos.mesi.ru/Default.aspx?id=6>.
 4. Веб-портфолио [Электронный ресурс] / «Википедия» — свободная энциклопедия. Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org/wiki>.
 5. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций)/ Б.С. Гершунский. М.: Совершенство, 1998.
 6. Горбунова Л.М., Семибратов А.М. Построение системы повышения квалификации педагогов в области информационно-коммуникационных технологий на основе принципа распределённости. Конференция ИТО — 2004 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://ito.edu.ru/2004/Moscow/Late/Late-0-4937.html>.
 7. Лебедева М.Б., Шилова О.Н. Что такое ИКТ-компетентность студентов педагогического университета и как её формировать // Информатика и образование. 2004. №3. С. 95-99.
 8. Смолянинова О. Г. Электронный портфолио в системе оценки образовательных достижений студента // Материалы VI Международной научной конференции «Педагогика развития: Образование и социализация личности в современном обществе», Красноярск, 5-8 июня 2009 г. Красноярск, 2009. С. 149-162.

УДК 373.02

Вихорева О.А.

СИСТЕМА ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ*

Аннотация. В статье представлена система исследовательской деятельности старшеклассников в дополнительном образовании детей. Рассмотрены возможности её практической реализации посредством педагогической технологии формирования исследовательской компетентности старшеклассников в дополнительном образовании детей, представленной соответствующей технологической картой. Компоненты исследовательской компетентности старшеклассников раскрыты с точки зрения стратегии педагогической деятельности по их формированию.

Ключевые слова: педагогическая система, исследовательская деятельность старшеклассников, исследовательская компетентность старшеклассников, технология формирования исследовательской компетентности старшеклассников, научная коммуникация.

О. Vihoreva

THE SYSTEM OF HIGH SCHOOL STUDENTS' RESEARCH WORK WITHIN THE SUPPLEMENTARY EDUCATION OF CHILDREN

Abstract. The article highlights the sys-

tem of high school students' research work within the supplementary education of children and deals with the possibilities of its implementation by using the pedagogical technology of the formation of high school students' research competence within the supplementary education of children. It is represented by means of an adequate technological card. The components of high school students' research competence are studied through the strategy of the pedagogical work on their formation.

Key words: pedagogical system, high school students' research work, high school students' research competence, high school students' research competence formation technology, scientific communication.

Представим проекцию системных идей на педагогическую область дополнительного образования детей. В.П. Беспалько под педагогической системой понимает определённую совокупность взаимосвязанных средств, методов и процессов, необходимых для создания организованного, целенаправленного и преднамеренного педагогического влияния на формирование личности с заданными качествами [1, 6]. Опираясь на данное определение педагогической системы, рассмотрим

* © Вихорева О. А.

педагогическую систему исследовательской деятельности старшеклассников в дополнительном образовании детей как совокупность взаимосвязанных средств, методов и процессов, обеспечивающих реализацию исследовательской деятельности старшеклассников в условиях дополнительного образования.

В соответствии с результатами теоретического анализа, педагогическую систему исследовательской деятельности учащихся старшего школьного возраста в дополнительном образовании детей можно представить как совокупность подсистем: целевой, содержательной, технологической и результативной. Показателем целостности педагогической системы является обязательное наличие единой цели у всех её элементов. Конечная цель описываемой системы — реализация исследовательской деятельности старшеклассников в условиях дополнительного образования детей — является системообразующим элементом, а её достижение определяется нами как сформированная исследовательская компетентность старшеклассников. В соответствии с этим целевая подсистема будет определяться конечной целью — формирование исследовательской компетентности старшеклассников. Содержание целевой подсистемы определено общественно-государственным заказом, который выражен в нормативных документах. Основные нормативные документы, определяющие стратегию развития образования: Закон РФ «Об образовании», Национальная доктрина образования в Российской Федерации, Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года, Концепция модернизации дополнительного образования детей Российской Федерации до 2010 года, Концепция федеральной целевой программы развития образования на 2006-2010 год, программный документ «Российское образование — 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях», — формулируют общественно-государственный заказ как необходимость содействия объективным потребностям личности в самореализации, развитию в образовательном процессе таких личностных качеств, как самостоятельность, инициативность, целеустремлённость, формирование культуры самостоятельного поиска и оценки информации как важнейшего познавательного инструментария. При этом существенная роль отводится дополнительному образованию детей, позволяющему в условиях неформального образовательного процесса обеспечивать разнообразные познавательные интересы личности.

Содержательная подсистема включает в себя деятельность педагога и непосредственно исследовательскую деятельность старшеклассника. Исследовательская деятельность старшеклассников рассматривается нами как совокупность мотивационного, содержательно-процессуального и результативно-рефлексивного компонентов.

В соответствии со структурой деятельности, обоснованной А.Н. Леонтьевым, мы выделяем **мотивационный компонент**, назначение которого — формирование у учащегося внутреннего мотива к исследовательской деятельности, то есть связанного с самим содержанием деятельности и понимаемого, соответственно, как опредмеченная потребность. Как показывают результаты опытно-экспериментальной работы, мотивационный компонент выступает как реализация индивидуальных потребностей старшеклассника в самоутверждении и самореализации в процессе исследовательской деятельности, что обеспечивает активизацию познавательных мотивов и мотивов социального сотрудничества. В качестве познавательных мотивов к исследовательской деятельности нами рассматриваются широкие познавательные мотивы (ориентация на овладение новыми знаниями), учебно-познавательные мотивы (ориентация на усвоение способов добывания знаний, приёмов самостоятельного приобретения знаний), мотивы самообразования (ориентация на приобретение дополнительных знаний и затем — на построение специальной программы самосовершенствования).

Содержательно-процессуальный компонент отражает процесс овладения научно-теоретическими знаниями, приобретения опыта учебно-познавательной деятельности; интегрирует переживание всего процесса исследовательской деятельности и получения его результата.

Результативно-рефлексивным компонентом исследовательской деятельности старшеклассника является его исследовательская компетентность. Исследовательская компетентность старшеклассника — это интегративное качество личности, включающее совокупность знаний, умений, навыков и таких личностных качеств, как самостоятельность, инициативность, целеустремлённость, обусловленных опытом исследовательской деятельности и обеспечивающих самостоятельную исследовательскую деятельность.

Педагогическую деятельность, направленную на создание условий для реализации исследовательской деятельности старше-

ласников, рассматриваем как совокупность активизирующего, когнитивного и результативно-оценочного компонентов.

Функция **активизирующего компонента** заключается в актуализации мотивационной сферы личности учащегося и внутреннего мотива к исследовательской деятельности. **Когнитивный компонент** направлен на создание условий для эффективной учебно-познавательной деятельности, формирование творческого мышления и развитие способностей к исследовательскому творчеству. Данный компонент обеспечивает накопление познавательных средств и расширение личного учебно-познавательного и исследовательского опыта учащегося. **Результативно-оценочный компонент** отражает оценивание процесса формирования исследовательской компетентности старшеклассника.

Под педагогическим взаимодействием понимается личный контакт воспитателя и воспитанника (случайный или преднамеренный, длительный или кратковременный, вербальный или невербальный), имеющий следствием взаимные изменения их поведения, деятельности, отношений, установок [4, 18]. Педагогическое взаимодействие может проявляться в виде сотрудничества или соперничества. Мы исходим из того, что исследовательская деятельность является творческим процессом совместной деятельности двух субъектов по поиску решения неизвестного, в ходе которого осуществляется трансляция между ними культурных ценностей, результатом чего является формирование мировоззрения [5, 60]. Таким образом, исследовательская деятельность является полем взаимодействия и взаимозависимости, где педагог и учащийся совместно движутся к поставленной цели, являясь равноправными партнёрами, взаимообогащающими деятельность друг друга. В этих условиях педагогическая деятельность является составной частью совместной исследовательской деятельности педагога и учащегося. В процессе исследовательской деятельности происходит формирование исследовательской компетентности старшеклассника как результата педагогической деятельности и собственной исследовательской практики.

Технологическая подсистема обеспечивается технологией формирования исследовательской компетентности старшеклассников в дополнительном образовании детей.

В соответствии с результатами теоретического анализа педагогическую технологию

можно представить как способ получения воспроизводимого положительного педагогического результата, определяемого как исследовательская компетентность старшеклассников, диагностично заданного нормами обучающих и управляющих программ в условиях дополнительного образования детей. Содержание технологического подхода, развиваемого нами, определяется стохастической парадигмой, отдающей приоритет развитию деятельности и, соответственно, субъектности учащегося. В соответствии с заданной целевой установкой разработанную технологию можно определить как деятельность-ценностную [3, 30].

Интегративное качество педагогической системы исследовательской деятельности старшеклассников в дополнительном образовании детей — исследовательская компетентность старшеклассников — представляет собой результативную подсистему.

В соответствии с результатами теоретического анализа и опытно-экспериментальной работы можно представить исследовательскую компетентность старшеклассников через следующие составляющие:

- общеучебные способы деятельности (анализировать, синтезировать, классифицировать и т. д.);
- специфические исследовательские способы деятельности (проводить эксперимент, моделировать, верифицировать результаты исследования);
- убеждения и смыслы (активность и самостоятельность в реализации собственных целей).

Данный вывод позволяет конкретизировать конечные результаты, которые определяют направления педагогической деятельности по формированию исследовательской компетентности учащихся. К ним мы относим:

- реализацию внутренних мотивов к исследовательской деятельности;
- сформированность общеучебных и исследовательских умений и навыков;
- самоорганизацию учащихся (то есть организацию ими собственной исследовательской деятельности).

В соответствии с выделенными результативными компонентами нами сформулированы целевые установки педагога на каждом этапе педагогической деятельности, представляющей собой научно-педагогическое руководство исследовательской работой старшеклассника.

Обобщим возможности практической

реализации представленной педагогической системы посредством внедрения педагогической технологии формирования исследовательской компетентности старшеклассников в дополнительном образовании детей. В целом характеристику разработанной технологии можно представить в виде алгоритма — технологической карты. Выделены следующие блоки:

- целевой,
- содержательно-процессуальный,
- блок средств обучения и воспитания,
- блок форм организации образовательного процесса,
- оценочно-результативный блок.

Содержание каждого блока представлено с учётом выявленных нами в ходе опытно-экспериментальной работы трёх этапов научно-педагогического руководства исследовательской деятельностью старшеклассников (пропедевтический, операциональный, индивидуально-познавательный) [2, 103].

Целевой блок на первом — пропедевтическом — этапе определяет формирование внутреннего мотива к исследовательской деятельности коммуникативными средствами (целенаправленное общение с учёными) во время экскурсий в научные лаборатории, участия в выездных научных школах, во время учебных занятий в секциях научного общества учащихся или Малой академии наук, а также информационными средствами (учебная и научная литература, Интернет). Содержание педагогической деятельности включает педагогическую диагностику знаний и умений учащихся, формирование знаний, навыков мыслительных операций, необходимых для исследовательской работы, развитие творческого воображения. Формы организации образовательного процесса представлены групповыми занятиями в секциях научного общества учащихся или Малой академии наук, выездными научными школами, экскурсиями в научные лаборатории. Проектируемый результат данного этапа определяется мотивацией учащихся к исследовательской деятельности.

В соответствии с целевой установкой второго — операционального — этапа формирование общеучебных и исследовательских навыков и умений, содержание педагогической деятельности будет определяться обучением учащегося методике научного поиска. Это включает в себя определение проблемы исследования и организацию поисковой деятельности путём решения методологических задач и изучения методов научного исследования (как

теоретических, так и эмпирических) с учётом специфики выбранной научной области.

Соответственно, блок средств представлен коммуникативными средствами (целенаправленное общение с учёными) и специфическими средствами научного исследования (научная литература, специфическое научное оборудование). Формы образовательного процесса представляют собой групповые и индивидуальные учебные занятия, экспедиции, научные сборы и слёты. В качестве результативного компонента данного этапа рассматривается опыт учебно-познавательной деятельности.

Индивидуально-познавательный этап представлен целевым блоком, определяющим формирование навыков самоорганизации исследовательской деятельности. Осуществляется посредством создания условий, в которых учащиеся результативно проводят самостоятельное конструирование способов действий по решению исследовательских задач, сформулированных ранее, их реализацию в практической исследовательской деятельности и презентацию итогов своей работы, то есть непосредственно поисковую деятельность. Это реализуется средствами научного исследования и научной коммуникации. Под научной коммуникацией мы понимаем специально организованное общение учащихся между собой, с учёным (педагогом) по поводу процесса и результата научного исследования (запланированного, проводимого, осуществлённого). В ходе опытно-экспериментальной работы нами были реализованы следующие формы научной коммуникации старшеклассников: научные сборы и слёты, форумы, научно-практические конференции. Внутри этих форм можно выделить: пресс-конференции, диспуты, «круглые столы», симпозиумы, секции по направлениям. Формами организации образовательного процесса являются как индивидуальные учебные занятия в секциях научного общества учащихся или Малой академии наук, так и научные чтения, форумы, научно-практические конференции. Проектируемый результат определяется как исследовательская компетентность старшеклассников.

Оценочно-результативный блок включает в себя проектируемый результат педагогической деятельности, педагогическую диагностику и методы коррекции результатов, что обеспечивает управляемость процессом формирования исследовательской компетентности старшеклассников.

В экспериментальной группе, в которой

была реализована система исследовательской деятельности старшеклассников, 68% учащихся достигли высокого уровня исследовательской компетентности, 32% — среднего уровня. Таким образом, как показывает опытно-экспериментальная работа, практическая реализация разработанной системы исследовательской деятельности старшеклассников в условиях дополнительного образования детей обеспечивает формирование исследовательской компетентности учащихся старшего школьного возраста.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Беспалько В.П. Слабые педагогической технологии/В.П. Беспалько. М.: Педагогика, 1989. 192 с.
2. Вихорева О.А. Исследовательская деятельность старшеклассников в условиях дополнительного образования детей: теоретико-методологический аспект : монография / О.А. Вихорева ; ГОУВПО «Челябинский государственный университет». Челябинск: Изд. центр «Уральская Академия», 2008. 188 с.
3. Гузев В.В. Познавательная самостоятельность учащихся и развитие образовательной технологии / В.В. Гузев. М.: НИИ школьных технологий, 2004. 128 с.
4. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. М.: Изд. центр «Академия», 2003. 176 с.
5. Обухов А.С. Исследовательская деятельность как возможный путь вхождения подростка в пространство культуры / А.С. Обухов // Развитие исследовательской деятельности учащихся: метод. сб. М., 2001. С. 48-63.

УДК 378

Харланова Е.М.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА*

Аннотация. В статье с позиции постнеклассической научной картины мира в рамках стохастической парадигмы на основе системно-синергетического подхода как общенаучной основы исследования, субъектно-средового подхода как теоретико-методологической стратегии исследования и компетентностного подхода как практикоориентированной тактики исследования обосновываются принципы, способы педагогического влияния на процесс развития социальной активности будущих специалистов и технология педагогического обеспечения развития социальной активности будущих специалистов в образовательном процессе вуза.

Ключевые слова: развитие социальной активности будущих специалистов, системно-синергетический подход, субъектно-средовый подход, компетентностный подход.

Abstract. In the article the author gives the prove to the principles, methods of pedagogical influence on the process of prospective specialists' social activity development and technologies of pedagogical providing of prospective specialists' social activity development in university educational process from the point of view of postnonclassical scientific picture of the world in the framework of accidental paradigm on the basis of system-synergetic approach as general scientific basis of the research work, subject-environment approach as theoretical and methodological strategy of research work and competence approach as practical-oriented tactics of research work.

Key words: prospective specialists' social activity development, system-synergetic approach, subject-environment approach, competence approach.

Е. Harlanova

THEORETICAL-METODOLOGICAL ASPECT OF PEDAGOGICAL PROVIDING OF PROSPECTIVE SPECIALISTS' SOCIAL ACTIVITY DEVELOPMENT IN UNIVERSITY EDUCATIONAL PROCESS

Педагогический аспект исследования проблемы развития социальной активности будущих специалистов в образовательном процессе вуза направлен на определение путей целенаправленного влияния, обеспечивающего прогрессивные изменения социальной активности будущего специалиста. Одна-

* © Харланова Е.М.

ко развитие — внутриличностный процесс, влияние на него любых внешних факторов опосредовано внутренними условиями, что обуславливает вероятностный характер педагогической системы, разрабатываемой и реализуемой с целью педагогического обеспечения развития социальной активности.

Новизна исследования заключается в рассмотрении педагогического обеспечения развития социальной активности будущих специалистов в образовательном процессе вуза в ключе стохастической (вероятностной) парадигмы, отражающей постнеклассическую научную картину мира, с позиций которой происходит переориентация методологии исследований от принципов жёсткой, односторонней причинности в объяснении социальных явлений и процессов к вероятностному детерминизму их объяснения как следствия многосторонней зависимости процессов от диалектически противоречивого воздействия факторов.

Проанализировать развитие социальной активности в образовательном процессе вуза как самоуправляемый, открытый процесс, в котором ведущую роль выполняет сам субъект, и выявить способы целесообразного педагогического влияния на него позволяет обращение к системно-синергетическому подходу как общенаучной основе исследования, субъектно-средовому подходу как теоретико-методологической стратегии исследования, компетентностному подходу как практико-ориентированной тактике исследования.

Системно-синергетический подход представляет собой установку на целостное восприятие мира, принципы диалога, интегративности и открытости научных изысканий, позволяет рассматривать систему как в состоянии относительного равновесия (с медленно меняющимися параметрами), так и в неравновесном состоянии, более точно характеризовать процесс воздействия на самоорганизующиеся системы и определять пути их развития.

С позиций системно-синергетического подхода движущими силами развития социальной активности будущих специалистов в образовательном процессе вуза одновременно выступают и противоречия (рождающие неравновесное состояние системы, а следовательно, её движение), и системный синергизм (сообразное, гармоническое, согласованное взаимодействие элементов системы или систем) [4, 111-112].

В осознанном стремлении системы преодолеть возникающие противоречия и достичь гармонии проявляется её произвольная

активность; в преодолении социальных противоречий, преобразовании субъектом себя и самой системы — социальная активность её субъектов.

Развитие социальной активности будущих специалистов в образовательном процессе вуза осуществляется в процессе их взаимодействия с другими субъектами образовательного процесса в результате согласования целей, объединения усилий, то есть интеграции, а также под влиянием социальной активности самого образовательного процесса.

В динамике развитие социальной активности будущего специалиста предстаёт как полициклический процесс, каждый цикл включает совокупность последовательной смены трёх фаз — от фаз неустойчивости к фазам возникновения упорядоченных структур.

1. Режим с замедлением, или фаза накопления. Под воздействием флуктуаций, в качестве которых выступают осознаваемые личностью противоречия, снижается эффективность в реализации ею функций. Субъект стремится к сохранению энергии, использует социальную активность внешней среды.

2. Точка бифуркации, или фаза инсайта. Субъект чувствителен к малейшим изменениям окружающей среды, нуждается в толчке в сторону наиболее благоприятного для него пути развития, соответствующего его внутренней природе. Выбор пути, попадание под действие определенного аттрактора означает начало структурирования. В качестве такого аттрактора может выступать и определенный план, проект, мечта, цель. Процессы ускоряются, происходит рост социальной активности.

3. Режим с ускорением, или фаза горения. Субъект попадает в «конус», в поле притяжения определённого аттрактора и начинает эволюционировать в сторону этого относительно устойчивого состояния, проявляя способность к самодотраиванию и интенсивно реализуя социальную активность, выплескивая энергию в среду. Постепенно достижение определенного предела упорядоченности приводит к возникновению неустойчивости.

Развитие социальной активности осуществляется по спирали. Опыт и новообразования предыдущего цикла являются ступенькой (основой) для возникновения нового, при этом качественное изменение социальной активности проявляется в повышении уровня самоорганизованности, самодетерминированности и гармоничности (согласованности

личного и социального интереса) субъекта в социальном взаимодействии.

С позиций системно-синергетического подхода в неравновесных самоуправляемых системах сложно запрограммировать, какой путь выберет субъект, однако целенаправленное педагогическое влияние на процесс развития социальной активности будущих специалистов в образовательном процессе возможно, если оно выстраивается на основе следующих принципов.

1. Принцип фрактальный, или голографический. Обеспечение социальной активности самого образовательного процесса, направленного на преобразование как образовательной системы вуза, так и социальной среды. Поскольку компоненты и элементы системы (студенты как субъекты являются элементами образовательной системы вуза) могут выступать фрактальными объектами, то есть обладать свойством самоподобия или масштабной инвариантности, важно, чтобы система отношений и взаимодействий в образовательном процессе соответствовала тем качественным характеристикам, которые должен освоить студент.

2. Принцип холизма (субъектности), обеспечения участия всех субъектов образовательного процесса в его управлении, направленного на их самоопределение и самореализацию. Процесс образования сопровождается превращением студента из объекта образовательных воздействий в субъект собственной деятельности, то есть становлением субъектности, сущность которой состоит в самостоятельном определении личностью целей, меры занятости необходимой ему деятельностью. Управление нелинейной системой возможно в процессе перевода ее с одного характерного для нее пути развития на другой, что осуществимо в том случае, если параметры внешнего воздействия соответствуют собственным параметрам самоорганизующейся системы, то есть имеет место феномен резонанса. В.Н. Корчагин считает, что для создания такого резонанса необходимо обеспечить согласованность функций педагогической деятельности и деятельности по самообразованию [4, 249-251]. Студент должен участвовать в планировании, конструировании, организации, оценивании образования.

3. Принцип синергизма (сотрудничества), согласно которому системные свойства образовательного процесса обусловлены не чем иным, как синергизмом, то есть объективной необходимостью соединения, слияния, взаимодействия всех его элементов. Самооргани-

зующаяся система обладает параметрами порядка, которые, как отмечает Е.Н. Князева, представляют консенсус между отдельными элементами системы и определяют поведение элементов системы [2, 154]. Освоение студентом опыта сотрудничества в соответствии с параметрами порядка системы обеспечивает «сопряжение» социальной детерминации активности и самодетерминации через совместную деятельность, включённость в решение важных социальных проблем.

4. Принцип умеренной неопределённости, предполагает обеспечение наличия в среде зон неопределённости для возможности проявления активности субъектов в направлении их организации.

С позиций субъектно-средового подхода системное представление развития социальной активности будущего специалиста в образовательном процессе вуза, осуществлённое на основе системно-синергетического подхода, обогащается педагогически обоснованным содержанием, наполняется новым смыслом, а именно рассматривается как образовательная развивающая среда, в которой происходит развитие социальной активности будущего специалиста.

Субъектно-средовый подход — это методологическая ориентация познавательной и практической педагогической деятельности, направленная на изучение и использование развивающего потенциала взаимодействия среды и субъекта.

Субъект — носитель предметно-практической деятельности и познания, источник активности, направленный на объект.

Среда — всё то, среди чего находится субъект развития в окружающем его мире. Если среда — это некая данность, то образовательная среда — результат конструктивной деятельности (созидательной, интегрирующей).

С позиций субъектно-средового подхода среда не только средство формирования, но и средство развития. Сущность развития социальной активности в образовательном процессе вуза проявляется в том, что социальная активность будущего специалиста (как интегральное свойство и функция субъекта) изменяется в процессе субъектного освоения содержания образования во взаимодействии с субъектами образовательного процесса и его средой.

Педагогический процесс направлен на насыщение среды возможностями развития социальной активности на основе реализации педагогических принципов через создание

условий, обеспечение эффективного функционирования всех каналов взаимодействия субъектов (деятельностного, когнитивного, сенситивного, ориентационного, интерактивного), а самообразовательный процесс — на реализацию будущими специалистами возможностей среды, комплиментарных их потребностям (в соответствии с осознанием того, как имеющиеся возможности обеспечат удовлетворение данных потребностей на основе осуществляемого субъектом выбора, саморегуляции и самоуправления).

Реализуя возможности среды во взаимодействии с элементами, компонентами среды и самой средой, студент осуществляет расширение своего субъектного поля. Субъектное поле — совокупность функций, которые субъект может самостоятельно реализовать в данной образовательной развивающей среде [3, 39]. Благодаря осмысленному освоению социального опыта (его субъективизации на основе рефлексии), происходит его преобразование в субъектный опыт (интериоризация). Так, субъект осваивает среду, и в то же время взаимодействие со средой приводит к тому, что среда, как точно помечает А.В. Хуторской, «наделяется внутренней развивающейся сущностью ученика через создаваемые им образовательные продукты» [6]. Среда приобретает характерные свойства, которые воспринимаются её субъектами посредством разных каналов взаимодействия, как нормы (параметры порядка), которым они следуют, и, таким образом, регулирует проявление и развитие социальной активности будущих специалистов.

Это обогащает представление о цикле развития социальной активности будущего специалиста с учётом особенностей взаимодействия субъекта и среды на каждой его фазе, а также особенностей педагогического влияния на данный процесс. Так, на первой фазе (фаза накопления) основным механизмом внутреннего развития является интериоризация, а внешнего педагогического влияния — насыщение среды условиями, влияниями и стимулирование студентов к реализации имеющихся в вузе возможностей для развития социальной активности. На второй (фаза инсайта) — происходит переход от интериоризации к экстериоризации, целесообразно педагогическое влияние посредством фасилитации (стимулирование развития сознания людей, их независимости, свободы выбора, самоопределения). На третьей (фаза горения) — основным механизмом внутреннего развития является экстериори-

зация, а внешнего педагогического влияния — поддержка позитивных и коррекция негативных форм и способов проявления социальной активности.

На основе теоретического осмысления развития социальной активности будущих специалистов в образовательном процессе вуза с позиций субъектно-средового подхода выделяем принципы, которые отражают основные требования к организации педагогической деятельности.

Принцип индивидуализации — подчёркивает, что образовательный процесс в вузе должен обеспечивать каждой личности возможность индивидуально воспринимать и творчески его преобразовывать, реализовывать возможности в соответствии со своими способностями в освоении разных видов деятельности и социальных отношений.

Принцип общности — означает содействие осознанию студентом чувства общности, взаимосвязи и взаимозависимости, ценности взаимодействия и сотрудничества с окружающей средой её субъектов и объектов, осознание ответственности за собственные действия, видение социальных последствий собственных действий как основы влияния на преобразование себя и мира.

Принцип диалогичности — предусматривает организацию открытого диалога между субъектами образовательного процесса, в рамках которого его субъекты должны осознавать взгляды друг друга, нормы и способы взаимодействия друг с другом, ценность друг друга.

Принцип вариативности — в образовательном процессе для развития самодетерминации субъекта и его социальной активности должно быть поле выбора возможностей для проявления активности, видов социально значимой деятельности, общностей, социальных ролей, позволяющих субъекту выстраивать индивидуальную образовательную траекторию в особой области его интересов.

Компетентностный подход исполняет роль практикоориентированной тактики развития социальной активности будущих специалистов, что предполагает выявление практических аспектов её решения на основании совокупного научного опыта. Концептуальная идея компетентностного подхода — комплексное освоение знаний и способов практической деятельности, обеспечивающих успешное функционирование человека в ключевых сферах жизнедеятельности в интересах как его самого, так и общества, государства [5, 54].

В соответствии с этим технология развития социальной активности будущих специалистов в образовательном процессе вуза включает последовательное субъектное освоение студентом базовых форм деятельности, выделенных А.А. Вербицким: учебной, квазипрофессиональной, учебно-профессиональной [1, 43], а также профессиональной. Осваивая и реализуя в образовательном процессе исследовательскую, проектную, преобразующую деятельность, будущий специалист получает собственный опыт решения профессиональных и социальных задач; осуществляется интеграция компонентов содержания образования — когнитивного опыта личности, опыта осуществления способов деятельности, опыта отношений личности в собственном опыте личности, что становится предметом рефлексии, обеспечивая переход будущего специалиста из пассивной позиции ведомого в профессиональном образовании к социально активной позиции идущего и овладевающего образованием, преобразуя действительность.

Освоение каждой из базовых форм деятельности осуществляется в резонансе с полициклическим процессом развития социальной активности. Каждый цикл технологического процесса состоит из трёх шагов: рефлексии, целеполагания и действия, которые соответствуют фазам цикла развития социальной активности будущего специалиста соответственно: накопления, инсайта, горения.

Опираясь на компетентностный подход и теорию контекстного обучения (А.А. Вербицкого), выстраивая технологию развития социальной активности будущего специалиста в образовательном процессе вуза, основываемся на следующих положениях:

- центром внимания педагога становится развитие самой личности будущего специалиста, её социальной активности, становления субъектности и социально-профессиональной компетентности;

- динамика развития социальной активности будущего специалиста в образовательном процессе вуза предстаёт как последовательный переход от этапов развития социальной активности будущего специалиста как субъекта учебной деятельности через этап субъекта квазипрофессиональной и учебно-профессиональной к этапу профессиональной деятельности;

- последовательность этапов обеспечивает накопление студентом опыта использования учебной информации в функции средства регуляции своей преобразовательной

деятельности, что создаёт возможности развития социальной активности;

- содержательный компонент технологии включает три блока: когнитивный опыт, опыт деятельности, опыт отношений, что обеспечивает освоение компетенции социальной активности как единства знаний, умений и отношений;

- структура технологии развития социальной активности будущего специалиста должна способствовать интеграции между познанием (учебной деятельностью) и трудовой (профессиональной) деятельностью, что обеспечивается посредством интеграции теоретического, технологического-методического и практического структурного компонента технологии;

- развитие социальной активности происходит в процессе субъектной деятельности, расширения субъектного поля в осваиваемой деятельности, обогащённой привнесением в образовательный процесс должностных функций и ролевой идентификации профессиональной деятельности, в условиях чего происходит интеграция социального и личностного аспекта образования;

- совокупность используемых методов направлена на организацию совместной деятельности субъектов образовательного процесса, что обеспечивает последовательный переход от воспроизводящей к продуктивной деятельности, сопровождается освоением социальных компетенций в образовательном процессе;

- результат развития социальной активности будущего специалиста отслеживается в сопоставлении типа социальной активности, характерной для данного субъекта, и проявляемого им уровня социальной активности.

Таким образом, опора на постнеклассическую научную картину мира, системно-синергетический, субъектно-средовый и компетентностный подход в исследовании развития социальной активности будущих специалистов в образовательном процессе вуза позволяет определить способы педагогического влияния на данный самоорганизованный процесс и, в соответствии с обоснованными концептуальными положениями, построить технологию развития социальной активности будущих специалистов в образовательном процессе вуза.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Вербицкий А.А. Контекстное обучение в компетентностном подходе / А.А. Вербицкий // Высшее образование в России. 2006. № 11. С. 39-46.

2. Князева Е.Н. Основания синергетики. Человечество, конструирующий себя и свое будущее / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов. М.: КомКнига, 2006. 232 с.
3. Коваленко В.И. Полисубъектное управление развитием образовательной системы вуза: на материале вузов МВД России: дис... д-ра пед. наук / В.И. Коваленко. Белгород, 2008. 450 с.
4. Корчагин В.Н. Становление и развитие системно-синергетической парадигмы в педагогике (на основе анализа педагогического наследия Н.М. Таланчука): дис. ... д-ра пед. наук / В.Н. Корчагин. Казань, 2005. 345 с.
5. Петров А. Основные концепты компетентностного подхода как методологической категории / А. Петров // Вестн. высш. шк. 2005. № 2. С. 54-58.
6. Хуторской А.В. Модель образовательной среды в дистанционном эвристическом обучении / А.В. Хуторской / [Электронный ресурс] / <http://www.eidos.ru/journal/2005/0901.htm> (свободный, яз. русск).

УДК 37.01

Овчарова А.А.

СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК ИНТЕГРАТИВНАЯ ОСНОВА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ШКОЛЫ И СЕМЬИ*

Аннотация. Системно-деятельностный подход к решению проблемы эффективного взаимодействия институтов школы и семьи открывает новые возможности для комплексного решения образовательных и воспитательных задач, обеспечения благоприятных условий для качественного изменения личностной сферы учащегося. Применённый к проектированию педагогического процесса в современных условиях, системный подход позволяет вскрыть внутренние механизмы функционирования и развития школы как сложноорганизованного субъекта, представив его системную модель. Выявление системных связей и механизмов педагогического процесса позволяет выделить педагогические условия, которые обеспечат готовность школы и семьи к процессу взаимодействия, оптимально используя при этом воспитательные ресурсы образовательного учреждения.

Ключевые слова: системно-деятельностный подход, взаимодействие школы и семьи, проектирование педагогического процесса, системная модель субъекта, педагогические условия.

А. Ovcharova

SYSTEM-ACTIVITY METHOD AS AN INTEGRATIVE BASIS OF THE PEDAGOGICAL INTERACTION BETWEEN SCHOOL AND FAMILY

Abstract. The system approach to the decision of a problem of effective interaction of institutes of school and family opens new opportunities for the complex decision of educational

problems, maintenance of favorable conditions for qualitative change of personal sphere of the pupil. The pedagogical science sees the decision of the given problem in intensive interaction of school and family. It will be most effective interaction to be carried out at the system approach to its organization.

Revealing of system communications and mechanisms of pedagogical process allows to allocate pedagogical conditions which will provide readiness of school and family for process of interaction.

Key words: a system approach, an interaction of institutes of school and family, projecting of pedagogical process, a system model of subject, a pedagogical conditions.

Мощные факторы дестабилизации семейных отношений в последние десятилетия (имущественная дифференциация, снижение жизненного уровня населения, потеря нравственных ориентиров) качественно изменили основные семейные функции. Кардинальная смена вектора самореализации человека с семейной на общественную привела к неспособности семьи реализовать возложенную на неё функцию социализации ребёнка. Важным и практически единственным социальным институтом, организующим грамотное взаимодействие ребёнка, родителей и социума, является сегодня школа. Роль координирующего звена между педагогическими парадигмами Ребёнок, Семья, Школа выполняет педагог, выстраивающий систему процедур и мероприятий для эффективности учебно-воспитательного процесса. Переход на гуманис-

* © Овчарова А.А.

тические принципы воспитания обусловил значительное повышение требований, предъявляемых к конечному результату образовательного процесса. Содействие достойному проживанию школьного периода, а также раскрытию способностей ребёнка невозможно без систематической работы педагога в области взаимодействия школы и семьи.

Актуальность эффективной организации педагогического взаимодействия обуславливает многообразие подходов к изучению данной проблемы. Научная методология педагогической науки, представляющая собой совокупность принципов (подходов), реализующих разные стороны познания педагогической действительности, на сегодняшний день выработала ведущие подходы-принципы, задающие вектор современного образования и воспитания: аксиологический, культурологический, личностно ориентированный, диалогический, деятельностный и системный. Каждый из подходов, основываясь на определённой научной парадигме, определяет стратегические направления педагогического взаимодействия школы и семьи.

В центре **аксиологического** мышления находится концепция миропонимания целостного человека. В основе педагогической аксиологии лежат понимание и утверждение ценности человеческой жизни, воспитания, обучения и образования в целом. Значительный вклад в становление педагогической аксиологии, формирование мотивационно-ценностного отношения учащихся к познанию внесли труды Б.М. Бим-Бада, Б.З. Вульфо-ва, Н.Д. Никандрова, В.А. Сластёнина, П.Г. Щедровицкого и многих других педагогов. В их исследованиях был обусловлен аксиологический характер педагогической деятельности [10, 3]. Стратегия развития образования с позиций ценностного освоения действительности стала особенно значимой в связи с реформированием образовательной системы в соответствии с идеями и принципами гуманистической педагогики. Как полагают теоретики данного подхода, аксиология, являющаяся более общей по отношению к гуманистической проблематике, может рассматриваться как основа новой философии образования и, соответственно, методологии современной педагогики [10, 99].

Методологической основой гуманистической педагогики является также получивший широкое распространение **культурологический** подход, носящий в образовании междисциплинарный характер. В ряду его сторонников и последователей немало как пе-

дагогов, методистов, так и философов, культурологов. Философское освещение проблемы интеграции образования и культуры было заложено в трудах Г.С. Батищева, И.А. Ильина, А. Камю, С. Кьеркегора, Н.А. Лурья, Н.С. Розова и других исследователей. Идея включения элементов культуросообразной парадигмы в образовательный процесс получила своё развитие у В.С. Библера, Е.В. Бондаревской, Н.Б. Крыловой, Э. Майерса, Ф. Озер, Л. Стоун. В последнее десятилетие на основании культурологического подхода разработаны теоретические модели преподавания предметов (В.А. Доманский, Т.Ф. Новикова, Л.Н. Розова). Важная роль в культурологическом подходе отводится педагогу как носителю высших культурных ценностей, в связи с чем становятся особенно актуальными поиски путей формирования профессионально-педагогической культуры учителя как части общей культуры каждого человека. Анализ научной литературы позволяет говорить о структуре культурологического подхода, который раскрывается в трёх аспектах деятельности, соотносимых с уровнем развития педагогической культуры: аксиологический, технологический и личностно-творческий [7, 119-121].

Личностный методологический подход в образовании, представленный как парадигма культурологического типа, ориентирован на вписание будущего гражданина в культуру родной страны как необходимое условие его дальнейшей успешной деятельности. Такой подход предполагает в качестве ведущего ориентира формирование личностных качеств: направленности, общественной активности, творческих способностей, черт характера (Е.В. Бондаревская). Только ориентация на принятие и наполнение культурных доминант личностным смыслом ведёт за собой формирование достойного гражданина современного общества.

В русле гуманистической парадигмы зародился **диалогический** подход к воспитанию подрастающего поколения. Теоретической базой данного подхода стали две внепсихологические концепции — физиологическая концепция доминанты А. Ухтомского (1966) и литературоведческая концепция диалога М. Бахтина (1963). Интегрированное понимание диалога как эмпирического факта психотерапевтической практики и как основного теоретического конструкта позволяет перенести это понятие в педагогическую практику. Приняв диалог как основную структурную и содержательную единицу педагогической ситуации, мы констати-

руем обоснование личного отношения к определённой жизненной ситуации, в выявлении её смысла — как основную функцию личности. Личностноориентированная ситуация создаётся посредством диалога, специально направленного на «актуализацию личностных функций учащихся, на накопление ими опыта реализации ценностного выбора, критического восприятия, рефлексии творческого решения волнующих проблем» [10]. Диалог никогда не сводится к усвоению предмета, он всегда надпредметен, за счёт чего расширяются границы познавательной сферы учащихся посредством обмена не только информацией, но и оценками, смыслами. Освоение культурного пространства происходит в процессе принятия (отторжения) ключевых смыслов данной культурной парадигмы. Технология диалогического подхода в педагогической деятельности разработана педагогом-новатором В.С. Библером в авторской школе «Диалог культур».

Аксиологический, культурологический, личностноориентированный и диалогический подходы имманентно присущи гуманистической педагогике, поскольку гармонично развитая личность, достойно вписанная в культуру современного общества, признаётся сторонниками этих подходов как высшая ценность общества и самоцель общественного развития. Данные методологические подходы к решению задач образования и воспитания в совокупности своей постулируют признание ценности каждой личности, ориентацию на её личностные мотивации и индивидуальные потребности, оставляя за каждым субъектом педагогического процесса право выбора личной образовательной траектории развития. Подобная ориентация на запросы личности возникала в своё время как необходимость преодоления прочно сложившейся традиции авторитарной системы формирования и воспитания личности.

Сегодня одностороннее понимание приоритета личностноориентированной парадигмы в образовательном процессе приводит к фактическому отсутствию формирования качеств личности в коллективе из-за преобладания индивидуальных форм и методов работы педагога над коллективным воспитанием учащегося.

Деятельностный подход предполагает направленность всех педагогических мер на организацию интенсивной, постоянно усложняющейся деятельности, ибо только через деятельность человек усваивает науку и культуру, способы познания и преобразо-

вания мира (А.Н. Леонтьев). В рамках данного подхода соотнесение познавательных мотивов учащихся и конкретного содержания деятельности применительно к педагогическому процессу позволяет выделить теоретические предпосылки образования как условия и фактора непрерывного развития личности.

Различные подходы к исследованию сущности и содержания педагогического взаимодействия школы и семьи, таким образом, раскрывают данный процесс со стороны статики и динамики, совокупности компонентов, составляющих его организацию, раскрывают эту категорию на пересечении нескольких смысловых координат.

Многообразие рассмотренных выше подходов к разрешению противоречий в изучении педагогического взаимодействия школы и семьи позволяет представить **системный** подход как интегративную основу организации взаимодействия педагогом-профессионалом, как условие и предпосылку эффективной педагогической деятельности, как обобщённый показатель профессиональной компетентности учителя и как цель профессионального самосовершенствования.

Учёт указанных методологических оснований даёт возможность обосновать теоретическую модель системного подхода к организации взаимодействия школы и семьи как средство получения нового научного знания о целостных педагогических системах.

В последнее время системный подход к анализу предметов и явлений различного порядка приобретает всё большую актуальность. Связано это с **формированием** представления об окружающих субъектах как о сложноорганизованных системах. В философии это явление получило название «системной картины мира» [3, 133].

В образовательной сфере в рамках гуманистической парадигмы системный подход предполагает рассмотрение института школы как системы, то есть совокупности элементов, находящихся друг с другом в особых связях и взаимоотношениях и образующих целостность и единство функционирования. Это самое общее понимание системы, объединяющее различные подходы к данному понятию (П.К. Анохин, В.П. Кузьмин, Н.В. Кузьмина, В.Н. Садовский, Г.К. Селевко, Э.Г. Юдин, В.А. Якунин). Перспектива системного исследования сложного объекта, как отмечает И.В. Блауберг, задаёт принципиально новую познавательную ситуацию, требующую не только и не столько максимально точного

описания объекта (дающего лишь статичный срез объекта на определённом этапе его развития), сколько выявление внутренних механизмов функционирования и развития данного объекта. Такой подход призван решить существующее уже долгое время в педагогической науке противоречие, заключающееся в одновременном существовании нескольких систем знаний об объекте, не пересекающихся, однако, между собой на практике.

Особенно актуальным направлением методологической науки сегодня является разработка принципов **системно-деятельностного** подхода, конкретизирующего положения системного подхода с позиций деятельностного контекста обучения (И.В. Бестужев-Лада, И.В. Гребенников, А.С. Макаренко, В.Н. Садовский, В.П. Симонов, Э.Г. Юдин). Решение проблемы взаимодействия школы и семьи на основе системно-деятельностного подхода лежит в области совместной деятельности педагогического коллектива школы и родителей учащихся, направленной на конечный результат данного процесса: качественные изменения личности ребёнка. Таким образом, системно-деятельностный аспект взаимодействия семьи и школы задаёт наличие педагогически обусловленной целью данного процесса заинтересованность обоих субъектов взаимодействия (педагогов и родителей учащихся), определённую организационную структуру сотрудничества субъектов взаимодействия, а также содержание и способы деятельности субъектов [10].

В связи с целью основной задачей деятельности педагога становится освоение учащимися нравственной и духовной культуры, понимание, принятие и личностное осмысление норм и ценностей культурной парадигмы, определяющих стержень личности в период её жизнедеятельности.

Системно-деятельностный подход основывается на априорном признании институтов школы и семьи как базовых систем воспитания и социализации личности, что выводится из соответствия их необходимым признакам: целостность, открытость, стабильность, способность к самоорганизации, саморазвитию (синергетичность).

Построение модели системного подхода к организации взаимодействия семьи и школы ориентируется на следующие методологические предпосылки:

1) **системное образование**, избирательно взаимодействующее с социально-педагогической средой и обладающее интегративными свойствами целого;

2) **универсальная характеристика педагогической действительности**, проявляющаяся в разных формах своего существования (уровень развития педагогической культуры общества, школы, семьи, отдельной личности);

3) **деятельностный контекст учебно-воспитательного процесса**, конечным результатом которого является всесторонне развитая личность.

Системный подход позволяет разрабатывать стройную систему теории воспитания и теории обучения, охарактеризовать все его основные элементы (цель, содержание, средства, методы, результат).

Изучение категории взаимодействия институтов семьи и школы с позиций системного подхода проецирует рассмотрение педагогической системы мезоуровня, ограничивающейся рамками конкретного учебного заведения, организации, где реализуются педагогические цели.

Выделенные подходы (аксиологический, культурологический, личностно-ориентированный, деятельностный) позволяют исследователю комплексно проанализировать сложившуюся в рамках современного образовательного пространства педагогическую ситуацию, обнаружить её ключевые противоречия и выявить совокупность методов для эффективного решения исследуемой проблемы. Многообразие и вариативность методологических подходов, применяемых исследователем, при сложившемся предпочтении и составляют методологическую культуру научно-педагогического мышления.

Сложившийся методологический плюрализм позволяет рассмотреть обозначенную выше научную проблему не с позиций одного из подходов, ограничивающего исследователя узкими рамками теоретических принципов и предпосылок, но, объединив ключевые подходы, исследовать процесс взаимодействия школы и семьи как системный объект, дополнив тем самым недостаточную изученность данного объекта в научно-педагогической действительности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. М., 1963.
2. Библер В.С. Школа диалога культур. М., 2000. 156 с.
3. Блауберг И.В. Философско-методологические проблемы системного исследования. М., 1983.
4. Варга А.Я., Кадыров И.М., Холмогорова А.Н. Предисловие // Основные направления современной психотерапии. М., 2000.

5. Кузьмина Н.В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования. М., 2001. С.17.
6. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Разум. М., 1977.
7. Недвецкая М. Н. Теория и технология повышения качества педагогического взаимодействия школы и семьи: Монография. М., 2006.
8. Педагогика профессионального образования /под ред. В.А.Сластёнина. М., 2006.
9. Симонов В.П. Педагогический менеджмент: 50 НОУ-ХАУ в управлении педагогическими системами: Учебное пособие. М.: Педагогическое общество России, 1999.
10. Симонов В.П. Управление социальными (педагогическими) системами. Учебник. М., 2005.
11. Сластёнин В.А., Чижакова Г.И. Введение в педагогическую аксиологию. М., 2003.
12. Ухтомский А.А. Доминанта. М. – Л., 1966.

УДК 069.4:001.12

Скворцова С.Б.

ВАНДАЛИЗМ ОБЪЕКТОВ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ И ЕГО ПРОФИЛАКТИКА*

Аннотация. В статье рассматривается проблема осквернения объектов культурно-исторического наследия, называемого вандализмом. Описываются мотивы и виды вандализма, а также приведены примеры актов вандализма, совершённых в отношении культурного наследия за последние годы в России. Анализируются тактики, применяемые для снижения уровня вандализма, и предлагаются различные пути решения данной проблемы. Указаны методы, которые необходимо развивать, совершенствовать и применять для полного искоренения вандализма.

Ключевые слова: вандализм, хулиганство, историко-культурное наследие, памятники, идеологический вандализм, национализм, тактики, сохранность объектов культурного наследия, патриотическое воспитание, развитие туризма, толерантность.

S. Skvortsova

VANDALISM OF THE OBJECTS OF THE CULTURAL AND HISTORIC HERITAGE AND ITS PREVENTION

Abstract. The article is about the problem of vandalism which is desecration and damage of the cultural heritage. Moreover, the motives and kinds of vandalism are described here. After that there are some examples of the acts of vandalism referred to the objects of Russian cultural heritage for the last several years. Furthermore, the strategies taken up for reduction of vandalism are analyzed and different ways of the problem solving are suggested. Then some conclusions are made about methods that must

be developed and applied in order to abolish vandalism.

Key words: vandalism, hooliganism, historical and cultural heritage, monuments, ideological vandalism, nationalism, tactics, safety of the objects of cultural heritage, patriotic education, development of tourism, tolerance.

Бурные социально-экономические и политические перемены в современном обществе, ввиду своей стихийности и быстрой изменчивости, не проходят бесследно для России. Сопровождаются они различными кризисными явлениями, такими, как смена приоритетов в образовании, что зачастую приводит к снижению его качества, невостребованность многих рабочих специальностей, вследствие чего увеличивается уровень безработицы. Социальное неравенство увеличивает «пропасть» между разными социальными слоями населения, что негативно влияет на жизнь страны. Духовные ценности сменяются большей частью материальными. Снижается уровень нравственности, духовности, воспитанности людей, и, напротив, часто происходят вспышки враждебности между людьми различных национальностей, социальных слоёв, или же разгораются конфликты между представителями различных субкультур вследствие отсутствия толерантности к индивидуальности.

Растёт преступность, процветает хулиганство, в частности вандализм. Вандализмом называется одна из форм разрушительного поведения человека [1, 5]. Вандализм характеризуется откровенной агрессией к любому виду имущества — государственного или част-

* Скворцова С.Б.

ного — с последующим осквернением сего.

Часто от разрушительных действий вандалов страдают объекты культурного наследия. Так, за последние 3 года в России было зарегистрировано более тысячи случаев вандализма, направленного на памятники, архитектурные сооружения и другие объекты, обладающие культурной ценностью. Среди людей, склонных к вандализму, как показывают многочисленные исследования и статистические данные, подавляющее большинство составляют подростки. По данным выборочных обследований подростков, пик вандализма приходится на 11–13 лет [16, 24].

Наиболее распространёнными способами осквернения культурного наследия являются роспись и граффити, наносимые специальными красящими средствами на памятники и здания архитектуры. Таким образом в начале 2009 г. в Санкт-Петербурге на знаменитом Медном Всаднике появились граффити чёрного цвета. Надпись небольшого размера располагалась на брюхе лошади [10]. От рук любителей граффити пострадали исторические памятники Соликамска — Соборная колокольня и Дом воеводы [9]. Вандалы разрисовали стены этих двух памятников архитектуры, возраст которых исчисляется сотнями лет. Особый интерес у вандалов вызывают Тобольские ворота и Мемориальные камни на бульваре Мартынова в Омске [5]. Данный вид вандализма считается наименее тяжким, так как его последствия легко устранимы, да и росписи стали «приемлемыми» для общества и уже давно перестали удивлять.

По типологии вандализма С. Коэна, мотивы такого хулиганства могут носить так называемый игровой характер, то есть процесс вандализма воспринимается юными хулиганами как игра [14, 35]. При таком вандализме разрушение рассматривается как возможность поднять статус в группе сверстников за счёт проявления силы, ловкости, смелости. Такое времяпрепровождение часто имеет характер соревнования.

Иногда причиной подросткового вандализма является скука и желание развлечься, а мотивом выступает поиск новых впечатлений, острых ощущений, связанных с запретностью и опасностью, ведь разрисовывать стены домов и подъездов не так «экстремально», как объект истории и культуры.

Чаще всего памятники, архитектурные сооружения и другие объекты культурного богатства страны страдают от идеологического вандализма. Об идеологическом вандализ-

ме говорят, когда разрушитель преследует социальные или политические цели, а способы вандализма варьируются от символических надписей до поджогов и разрушений объектов целиком. Так, в Подмоскowie юным хулиганом, относившим себя к скинхедам, был осквернён памятник «Погибшим в годы Великой Отечественной Войны воинам-хорловчанам», расположенный в посёлке Хорлово Воскресенского района. Красная звезда на табличке с именами погибших воинов была перекрашена в чёрный цвет. Рядом была изображена нацистская свастика в виде круга, перекрещенного крестом, являющегося знаком «Кельтского креста» [7]. Как выяснилось, вандал имел устоявшиеся националистические взгляды и в качестве объекта вандализма выбрал именно монумент погибшим в годы Великой Отечественной войны солдатам, так как, по его мнению, русские воины, которым воздвигли памятник, защищали другие народы и нации, в то время как русские должны отстаивать интересы только своего народа.

Наиболее радикальный акт вандализма произошёл в Санкт-Петербурге в апреле 2009 г. Был взорван памятник Ленину перед Финляндским вокзалом. В результате взрыва в статуе образовалось сквозное отверстие диаметром около метра. Ответственность за это взяла на себя неформальная организация «Залесский летучий боевой отряд», которая, как выяснилось, уже взрывала памятник В. И. Ленину в Рязани осенью 2008 года. Тогда взрывом была полностью уничтожена двухметровая скульптура вождя пролетариата, выполненная из гипса [8].

Подрывы памятника Ленину являются в данном случае спланированными акциями, мотивированными нетерпимостью и неприятием исторических фактов страны. Радикальная акция, направленная против культурного богатства по причине расовых предрассудков, была проведена весной 2009 г. в Балахне, Нижегородская область. Хулиганы-нацисты подожгли строящееся здание мечети, в результате чего от мечети остался один обуглившийся остов, а здание восстановлению не подлежит [2]. Движущей силой к совершению таких актов вандализма служит идеология фашизма, националистические убеждения, сводящиеся к острой ненависти к представителям иной расы.

Акты уничтожения объектов другой культуры вызваны чувствами враждебности и неприязни к представителям данной культуры. Как правило, такие акты провоцируют межнациональные конфликты, последствия

которых могут быть ещё более разрушительными.

Ещё один распространённый вид вандализма — вандализм как способ приобретения. Этот способ вандализма носит криминальный характер и сводится к обворовыванию объектов культурного наследия. Мотивация, в отличие от предыдущих видов вандализма, сводится к материальному обогащению. Так, в Омске пострадал Мемориал на бульваре Победы [5]. На него регулярно покушаются охотники за цветным металлом. Из-за этого на месте букв на памятной надписи регулярно зияют серые контуры. Памятник партизанке Лизе Чайкиной часто также становится объектом интереса у охотников за цветными металлами. В 2002 г. партизанку лишили головы и восстановили только несколько лет спустя, но уже бетонную.

Поистине громкими преступлениями стало обворовывание памятников в Самаре. Легендарного Василия Чапаева воры обезоруживали трижды. У начдива дважды выламывали из руки бронзовую шашку, а затем украли и пулемёт. Мемориальную табличку, бронзовые дубовые ветви, знамя и шашку оторвали с памятника на могиле Николая Щорса. А с бюста Михаила Фрунзе у его Дома-музея вандалы похитили голову [13]. Волна вандалов-воров накрыла Ярославскую область, где практически ежемесячно совершались кражи произведений искусства из монастырей, церквей и музеев.

Не менее крупная кража произошла зимой 2008 г. из знаменитого усадебного комплекса Нечаевых-Мальцевых в селе Полибино Липецкой области [3]. Вандалы-воры украли кованые ворота, распилили их и сдали в металлолом. Данный вид вандализма является наиболее ущербным, и вред, наносимый такими вандалами, исчисляется тысячами, а то и миллионами долларов США.

Случаются и курьёзные случаи вандализма с целью приобретения того или иного предмета культурного наследия на время или «на память». При этом вандалом движет не столько желание материального обогащения, сколько желание эстетического удовлетворения. Ярким примером такого «невинного» акта вандализма является осквернение памятника Чайковскому в Москве. Оказалось, что выпускники Московской консерватории, закончившие её с отличием, отламывали от решётки памятника ноты на память. Исчезло 54 ноты, из которых складывались части партитур «Евгения Онегина», «Лебединого озера» и Шестой симфонии [11]. Вскоре ноты

были возвращены, а помимо нот, великий композитор получил обратно нотную линейку и карандаш, пропавшие из его рук.

Всякий вид вандализма — это уголовное преступление. Уголовная ответственность за вандализм введена в отечественное законодательство относительно недавно. В 1997 году появилась статья 214 Уголовного кодекса РФ «вандализм», предусматривающая наказание штрафом в 40 тысяч рублей или арестом до 3-х месяцев [12]. Относительно идеологического вандализма министр внутренних дел Нургалиев Р.Г. предложил изменить Уголовный кодекс РФ. На заседании Правительства, где с подачи МВД было решено, что за экстремистские преступления, которые суд квалифицирует как вандализм «по мотивам идеологической, политической, национальной, расовой, религиозной ненависти или вражды» (ст. 214 УК РФ), теперь можно будет получить тюремный срок, а «группа лиц» может получить тюремный срок до 3-х лет. Деятельность неформальных групп, по мнению руководителя МВД, «не только наносит материальный вред, но и значительно подрывает авторитет государственной власти»*. Однако раскрываемость таких преступлений очень низка, а юридическая практика применения наказания за данное преступление ещё не разработана в должной мере, поэтому необходима профилактика вандализма, его контроль и предотвращение.

В качестве профилактики повреждения объектов историко-культурного наследия необходимо предпринять различные тактики. Например, тактика охраны и наблюдения за сохранностью объектов культурного наследия, предусматривающая полный контроль. Так, в Санкт-Петербурге ведётся государственная политика по обеспечению сохранности объектов культурного наследия, которая называется «Петербургская стратегия сохранения культурного наследия», — разработана Комитетом по государственному использованию и охране памятников. Стратегия раскрывает проблемы охраны, реставрации и использования памятников, ансамблей и городской среды, а также реконструкции и нового строительства в исторических районах. В Москве правительственная организация Москомнаследие активно принимает участие в сохранении и охране памятников, архитектурных сооружений и иных объектов культурного наследия. Финансируется обеспечение мероприятий по сохранению,

* Известия. Московский выпуск № 66 / 27107. Апрель, 2006. С. 1-2.

использованию и популяризации объектов культурного наследия. Такие же мероприятия проводятся и в других городах Российской Федерации.

Тактика отвлечения сводится к перенесению возможных деструктивных действий в просоциальное русло. Например, создание специальных досок для надписей, привлечение рисовальщиков для оформления города и мест отдыха молодёжи. Некоторые исследователи полагают, что снизить ущерб помогает более чёткая локализация пространства для подобных дел [15, 56].

Тактика воспитания означает осознание просоциальных норм поведения или изменение уже сложившихся деструктивных мотивов и установок. Первое подразумевает информирование потенциального вандала относительно стоимости и последствий разрушительных действий. Эти меры способствуют возникновению чувства социальной ответственности. Другое направление подобных программ связано с воспитанием чувства причастности к потенциальным объектам вандализма. Это участие в принятии решений, сотрудничество с администрацией, самостоятельный ремонт зданий и небольшая «реконструкция» памятников. В этом плане неплохие результаты показали старшеклассники одной из школ в г. Великие Луки. Они вышли на борьбу с росписями и граффити. В результате был очищен памятник на площади Юбилейной, здание архива и некоторые дома на набережной Матросова. Данные мероприятия проходили в рамках конкурса «Сбережём наш любимый город», в которых ребята призывали своих сверстников бережно относиться к родному городу. Вследствие таких мероприятий случаи вандализма в городе заметно снизились. Метод самостоятельной реконструкции осквернённого памятника неплохо использовать в качестве наказания. Тогда у вандала появится осознание и понимание того, какой это труд и сколько усилий прилагается для устранения его «минутной шалости».

Сложнее дело обстоит с профилактикой идеологического вандализма. Здесь необходимо непосредственное воздействие на лиц, склонных к такому виду вандализма. По мнению Председателя Следственного комитета при Прокуратуре РФ Александра Бастрыкина, проблему сможет решить создание так называемых патриотических лагерей, в которых дети воспитывались бы в духе нравственности, честности, доброты. В таком случае у лиц, называющих себя скин-

хедами-патриотами и националистами, не было бы извращённого чувства патриотизма, сводящегося к хулиганству и более тяжким преступлениям. Создание военно-патриотических организаций могло бы прививать и воспитывать у современной молодёжи истинное чувство патриотизма, и они могли бы чувствовать себя полезными своей стране.

Развитие детского познавательного туризма также играет важную роль в становлении человека как личности, готовой к созиданию, сохранению и уважению своего культурно-исторического наследия, а не к разрушению таковой. В маршрут познавательного туризма нужно включать самые разнообразные места, не только российские, но и, по возможности, зарубежные поездки, особенно в южные и восточные страны. Это необходимо, прежде всего, для воспитания толерантности и уважения к иной культуре и иному народу. Ведь каждая страна богата культурно и исторически. Вряд ли после незабываемых впечатлений от туризма подрастающая молодёжь будет разрисовывать, уничтожать или поджигать объекты зарубежного культурного наследия.

Помимо этого, необходимы и комплексные программы, направленные на укрепление нравственных и духовных ценностей подрастающего поколения, а также работа с их родителями, оказание помощи в воспитании детей, усиление контроля за неблагополучными семьями.

Развитие физкультуры и спорта, художественного, технического творчества и вовлечение в них молодёжи сможет отвлечь от примитивного времяпрепровождения и направить их энергию в нужное русло. Необходимо также вести борьбу с вредными привычками, которые зачастую приводят к аморальному поведению и преступлениям. Пропаганда здорового образа жизни и развитие здоровых и привлекательных форм деятельности в учреждениях культуры и образования будет способствовать скорому решению проблемы.

Не менее эффективно вводить курсы лекций про такое явление, как вандализм, осветить его разрушительные последствия. При помощи аудиовизуальных средств можно показывать удручающие кадры, иллюстрирующие вандализм, что, несомненно, подействует на учащихся и привьёт им отвращение к этому явлению.

Во избежание обворовывания памятников и иных объектов культурного наследия необходимо также воздействовать методами

воспитания и предупреждения о возможных последствиях, как для самого вандала, так и для культуры страны, а также давать установки на более приемлемые способы получения материальных благ. Памятники можно обезопасить путём замены ценных цветных металлов на более дешёвые материалы. А оригинальные детали можно передать в музеи. Данные меры будут сдерживающими факторами и хорошей профилактикой вандализма.

Однако для комплексной борьбы с вандальной преступностью необходимы государственные программы по нескольким глобальным направлениям, а именно улучшение здравоохранения, повышение качества образования, развитие социально-культурной деятельности, досуга и туризма, усиление контроля правоохранительных органов за защищённостью объектов культурно-исторического наследия. В настоящее время они отсутствуют, а борьба ведётся, в основном, не с причинами, а с последствиями вандализма, что не решает проблемы его искоренения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Ватова Л. С. Социально-психологические основания молодёжного вандализма и его профилактики. М.: Народное образование, МПСИ, 2007. 298 с.
2. В Нижегородской области сожгли почти построенную мечеть // Интерфакс-религия. 2009. 1 июня.
3. Госдирекцию по охране культурного наследия обвинили в бездействии, повлекшем ущерб памятнику истории // Липецкие региональные новости. 2008. 25 ноября.
4. Известия. Московский выпуск № 66 / 27107. Апрель, 2006. С. 1-2.
5. Калашникова В. Разнесчастные монументы // АиФ в Омске №33. 2008. 13 авг.
6. Мостоцкий Ф. Пионерлагеря для скинхедов-патриотов // Росбалт. 2009. 24 апр.
7. Осуждён скинхед, осквернивший памятник героям войны // Новые Известия. 2009. 15 мая.
8. Ответственность за взрыв памятника Ленину взяли экстремисты // РБК Daily. 2009. 2 апр.
9. От рук любителей граффити пострадали два памятника Соликамска // РБК Daily. 2009. 15 мая.
10. Петербургские хулиганы расписали Медного Всадника. // Накануне. 2008. 24 дек.
11. Соколова М. Чайковскому вернули нотную линейку и карандаш. // Независимая газета. 2007. 21 дек.
12. Уголовный кодекс Российской Федерации.
13. Чапаева обезоружили в Самаре // Независимая газета. 2007. 6 апр.
14. Cohen S. Destruction of property: Motives and meanings // Vandalism / Ed. by C. Ward. London: The Architectural Press, 1973.
15. De Gruchy G. F., Hansford G.J. An environmental and architectural investigation of the crimes of burglary and vandalism in 4 commercial sub-centers in Brisbane // Man-Environment Systems. 1980. V. 10.
16. Elliott D. et al. Multiple problem youth. New York: Springer-Verlag, 1988.
17. Mawby R.I. Perception of vandalism in residential areas // Vandalism: Behavior and motivation / Ed. by C. Levy-Leboyer. Amsterdam: Hoth-Holland, 1983.

УДК 371.12

Соломаха С.В.

СОДЕРЖАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОДЕЙСТВИЯ ФОРМИРОВАНИЮ ПЕРСОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ*

Аннотация. В связи с социально-экономическими преобразованиями, происходящими в современном обществе, возникает проблема подготовки специалистов, умеющих адаптироваться в меняющихся жизненных ситуациях, самостоятельно приобретать необходимые знания, применять их на практике, заниматься самообразованием. Следовательно, приоритетной задачей высшего профессионального образования является

формирование персональной компетенции будущего специалиста, в том числе и педагога профессионального обучения. В статье рассматривается понятие персональной компетенции, этапы формирования персональной компетенции, принципы отбора содержания психолого-педагогических дисциплин и педагогическое содействие формированию персональной компетенции будущих педагогов профессионального обучения.

Ключевые слова: персональная компе-

* © Соломаха С.В.

тенция, педагогическое содействие формированию персональной компетенции.

S. Solomaha

THE MAINTENANCE OF PEDAGOGICAL ASSISTANCE TO FORMATION OF THE PERSONAL COMPETENCE OF THE FUTURE TEACHERS OF VOCATIONAL TRAINING

Abstract. In article the concept of the personal competence, stages of formation of the personal competence, training principles is considered at selection of the maintenance of psihologo-pedagogical disciplines and pedagogical assistance to formation of the personal competence of the future teachers of vocational training.

Key words: the personal competence, pedagogical assistance to formation of the personal competence.

Сегодня центральными понятиями в теории высшего профессионального образования становятся понятия «компетентность», «компетенция». В настоящее время в педагогической литературе обострился интерес к различным видам (информационной, коммуникативной, социальной и т.д.) компетенций. В то же время в исследованиях недостаточно представлен такой вид компетенции, как персональная компетенция, характеризующаяся готовностью к постоянному повышению образовательного уровня, потребностью в актуализации и реализации своего личностного потенциала, способностью к саморазвитию.

Эффективность формирования персональной компетенции будущих педагогов профессионального обучения зависит, на наш взгляд, от целенаправленного педагогического содействия, рассматриваемого в качестве помощи со стороны преподавателей обучающимся в целях достижения ими определенного уровня сформированности персональной компетенции.

Многие исследователи (Н.В. Бабушкина, Г.В. Гнездилов, Т.А. Заславская) считают, что процесс формирования профессионально значимых качеств, компетенций должен носить поэтапный характер [2; 3; 4].

На основе анализа психолого-педагогической литературы и обобщения личного педагогического опыта нами были выделены следующие этапы формирования персональной компетенции: начальный — адаптационно-мотивационный, основной — деятельностьный, заключительный — диагностико-результативный.

Адаптационно-мотивационный этап формирования персональной компетенции

связан с адаптацией обучающегося к условиям обучения в вузе, освоением новых требований, новых ценностей. Этот этап характеризуется овладением умениями по выполнению основных, типовых видов учебной деятельности, активизацией умений самостоятельно идентифицировать собственные образовательные потребности, навыки самостоятельной работы, проявлением волевых способностей. К наиболее значимым задачам этапа можно отнести: осуществление диагностики и самодиагностики обучающихся, формирование представлений о персональной компетенции, формирование мотивационной основы персональной компетенции.

На **деятельностном** этапе осуществляется деятельность по овладению знаниями, умениями и навыками выбранной профессии, развитие готовности к саморазвитию; обучающиеся стремятся к изучению теории и практики самообразования, самовоспитания, саморазвития. Происходит углубление процесса индивидуализации в обучении, что приводит к осознанию собственных личностных, интеллектуальных, творческих возможностей. Повышается личностный потенциал обучающихся, развивается творческая активная деятельность; появляются такие личностные качества, как самоанализ, гибкость мышления, волевые качества.

Диагностико-результативный этап характеризуется активизацией процесса обучения, анализом собственных способностей и возможностей, стремлением к самореализации, проявлению личностных и профессиональных качеств, готовностью к постоянному повышению своего образовательного уровня и, в качестве результата процесса обучения — формированием персональной компетенции.

Как показывает анализ педагогической литературы, многие авторы (С.В. Бабина, Т.А. Петрова) высказывают мнения, что при формировании различных видов компетенций необходимо обратить внимание на содержание и принципы отбора учебного материала [1; 5]. В качестве основополагающих принципов обучения при отборе содержания психолого-педагогических дисциплин нами выделены принципы вариативности, субъектности и креативности.

Вариативность является принципиальным требованием любой современной системы обучения. Данный принцип допускает введение в содержание дополнительных элементов и выстраивание единиц содержания в авторской логике, а также предполагает возможность освоения одного и того же матери-

ала на разных уровнях: базовом, “продвинутом”, углублённом.

Необходимость ориентации на вариативность содержания учебного материала вызвана тем, что нестабильный мир, ожидающий выпускников вузов, предстанет перед ними множеством проблем, которые заставят их принимать решения в условиях неопределённости, многовариантности, а это будет стимулом для постоянного обновления своих знаний, для личностного самосовершенствования и саморазвития, что обуславливает необходимость формирования персональной компетенции.

Принцип креативности предполагает максимальную ориентацию на творческое начало в учебной деятельности, приобретение собственного опыта творческой деятельности обеспечивает формирование у обучающихся способности самостоятельно находить решение не встречавшихся раньше задач, самостоятельное “открытие” ими новых способов действия.

Для нашего исследования принцип креативности проявляется через ориентацию на материал, вызывающий у обучающихся личный интерес и чувство удовлетворения; обладающий определенной степенью проблемности, что воспитывает и активизирует самостоятельность мышления, готовит их к самосовершенствованию и саморазвитию, т.е. побуждает к необходимости формирования персональной компетенции.

Реализация принципа субъектности проявляется в возможности адаптации человека в ходе учебного процесса, способности осознания связи своего «Я» с миром и процессом познания. В известной степени происходит ориентирование субъекта на ситуацию «здесь и теперь», проживание субъектом этой ситуации как своей, случившейся с самим собой. Достигается это проживание при помощи рефлексии, самоанализа и самооценки. Здесь действуют такие приемы, как обращение к разуму собеседника, осознанию своих целей и желаний, а также своего самочувствия относительно учебного процесса; преподаватель может предложить определить связь своего «Я» с высказываемым вопросом.

Педагогическое содействие предполагает помощь со стороны преподавателей обучающимся в целях достижения ими определенного уровня сформированности персональной компетенции. В связи с этим очевидно, что на каждом этапе в соответствии с уровнем формирования персональной компетенции будущих педагогов профессионально-

го обучения важно также охарактеризовать деятельность преподавателя и определиться с использованием соответствующих методов и технологий, позволяющих сформировать персональную компетенцию у обучающихся. Это обуславливает необходимость внесения преподавателем некоторых изменений в содержание и методы преподавания психолого-педагогических дисциплин.

На **мотивационно-адаптационном** этапе, когда уровень сформированности персональной компетенции является низким, нами использовались информационные методы: объяснительно-иллюстративный метод, инструктаж, развивающие задания.

Большое внимание в формировании персональной компетенции мы уделяем семинарским занятиям, так как на семинарах формируется познавательная мотивация обучающихся. Опыт показывал, что студенты первого курса не умеют работать с несколькими источниками и, прочитав список рекомендуемой литературы, не знают, как отобрать необходимый материал, максимально его синтезировать и изложить в соответствии с темой. В связи с этим особое внимание было обращено на развитие навыков работы с литературой, на творческую переработку материала, которые подвели обучающегося к самообразованию и, тем самым, к саморазвитию, что способствовало формированию персональной компетенции.

Успешность выполнения заданий такого рода на мотивационно-адаптационном этапе формирования персональной компетенции свидетельствовала о динамике формирования компетенции и переходе на следующий – **деятельностный** этап её формирования.

На данном этапе при проведении занятий с использованием активных методов обучения от преподавателя и обучающихся требовалась тщательная подготовка. Профессионально ориентированная и целесообразно организованная коллективная познавательная деятельность обеспечивала проявление таких качеств у обучающихся, как инициативность, гибкость, креативность, характеризующие деятельностный компонент персональной компетенции.

В процессе осуществления диагностико-результативного этапа формирования персональной компетенции активизация процесса обучения предусматривала анализ собственных способностей и возможностей, стремление к самореализации, к проявлению личностных и профессиональных качеств, готовность постоянного повышения своего

образовательного уровня. На данном этапе были использованы методы активного обучения: метод «мозговой атаки», конкурсы практических работ с их обсуждением, развивающие игры; технологии саморегулируемого обучения: метод проектов, направляющих текстов, методы проблемного обучения, технологии диалога.

Таким образом, педагогическое содействие формированию персональной компетенции будущих педагогов профессионального обучения, предусматривающее подбор содержания психолого-педагогических дисциплин с учётом этапности формирования персональной компетенции и опорой на принципы вариативности, креативности, субъектности, способствует успешности её формирования в образовательном процессе вуза.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бабина С.В. Формирование компетенции профессионального саморазвития студентов вуза: Автореф. канд. пед. наук [Текст] / С.В. Бабина. М., 2009. 24 с.
2. Бабушкина Н.В. Поэтапное обучение в УНПО [Текст]/Н.В. Бабушкина // Профессиональное образование. 2002. №11. С. 21.
3. Гнездилов Г.В. Теория поэтапного формирования умственных действий и её реализация в процессе подготовки психологов в СГУ [Текст] / Г.В. Гнездилов // Труды СГУ. Выпуск 36. Гуманитарные науки. М., 2001. С. 125-148.
4. Заславская Т.А. Поэтапная учебная деятельность [Текст]/Т.А. Заславская // Профессиональное образование. 2003. №5. С.21.
5. Петрова Т.А. Формирование базовой организационно-управленческой компетенции у будущих менеджеров производства: Дис. ...канд. пед. наук [Текст]/Т.А. Петрова. Челябинск, 2004. 186 с.

УДК 37

Степанова Л.А.

РАЗВИТИЕ АНТРОПОЛОГО-ГУМАНИСТИЧЕСКИХ ВОЗЗРЕНИЙ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ПЕДАГОГОВ НА СОДЕРЖАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ В РОССИИ (ПЕРВАЯ ТРЕТЬ XX В.)*

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы содержания профессиональной подготовки учителя, его гуманистических основ, которые развивала передовая педагогическая мысль в рассматриваемый период. Делается акцент на развитии антропологического подхода как одного из наиболее гуманистических в педагогической методологии, обеспечивающего более эффективную систему профессионально-педагогической подготовки.

Ключевые слова: содержание педагогического образования, антрополого-гуманистический подход, педагогическая мысль в России.

L. Stepanova

DEVELOPMENT OF ANTHROPOLOGICAL AND HUMANISTICAL VIEWS ON THE CONTENTS OF THE PROFESSIONAL TEACHERS TRAINING BY THE NATIVE TEACHERS IN RUSSIA (THE FIRST THIRD PART OF XX CENTURY)

Abstract. The article observes the prob-

lems of the professional teachers training contents, its humanistic principles which were developed by the pedagogical thought within the first third period of XX century. A great accent is made on the anthropological approach as one of the most humanistic in pedagogical methodology which provides more effective system of the professional pedagogical training.

Key words: contents of pedagogical education, anthropological and humanistical approach, pedagogical thought in Russia.

В современных условиях постоянных трансформаций системы образования в целом и подсистемы педагогического образования в частности, особенно актуальной становится проблема содержания педагогического образования как определяющей базы всей профессиональной деятельности. В связи с этим функции педагогического труда должны наполняться новым смыслом, отражающим не только общественные реалии, но и будущие перспективы развития общества. Успешное решение этих задач предполагает опору на

* © Степанова Л.А.

традиции отечественного педагогического образования, синкретичный характер которых заставляет вдумчиво оценивать достижения прошлого опыта, помогает сохранять, приумножать и творчески интерпретировать его гуманистическое начало — основу постижения феномена человека. С этой точки зрения, исследовательский интерес к рассматриваемому периоду истории педагогического образования продиктован рассмотрением созидательного, творческого, вневременного начала, которое находило отражение в антрополого-гуманистических основах профессиональной подготовки учителя.

Антропологический подход — один из наиболее гуманистических в системе педагогической методологии, так как именно он направлен на последовательное синтетическое развитие знаний о человеке во всех его возможных проявлениях. К.Д. Ушинский, основатель концепции педагогической антропологии, и его последователи рассматривали педагогику как преломление системы знаний о человеке-личности, человеке совершенствующемся, человеке познающем и творящем, не являющимся простым объектом педагогической техники.

Выдвинутые К.Д. Ушинским идеи теоретического и практического характера, относящиеся к построению более эффективной и гуманной педагогической науки, способствовали пересмотру структуры педагогического знания. Определив систему антропологических наук, которую составили анатомия, физиология, психология, логика, филология, география, статистика, политическая экономия, история, К.Д. Ушинский тем самым указал на логику построения содержания профессионально-педагогической подготовки. Подчёркивая мысль о том, что данные педагогической науки реализуются не сами собой, а творческими усилиями педагога, К.Д. Ушинский противопоставил творческий характер педагогической деятельности сложившейся современной ему формально-рецептурной практике подготовки учителей. Таким образом, в российской истории была заложена традиция педагогической антропологии в подготовке учителя, всецело поддержанная передовой педагогической общественностью. Идея К. Д. Ушинского о необходимости разнообразных антропологических знаний, на которых должно строиться искусство воспитания, находила своё отражение как в творчестве его современников и последователей П.Ф. Каптерева, М.И. Демкова, Н.Н. Нечаева, В.М. Бехтерева, П.

Лесгафта, так и в широких общественно-педагогических кругах России начала XX в.

Концепция педагогической антропологии значительно расширила характер, масштаб и уровень решения задач педагогической теории и практики и всецело затрагивала вопросы содержания педагогического образования, особенно специальной (научной) и профессиональной психолого-педагогической подготовки учителя, которые обсуждались представителями университетской науки. Этой тенденции во многом способствовало развитие экспериментальной педагогики и психологии в России, которое существенно повлияло на интенсивную разработку теоретических основ педагогики и формирование целостной системы антропологического знания. В обосновании содержания педагогического образования антропологический принцип проявился в активном осмыслении историко-педагогического процесса, а также в разработке соответствующего раздела педагогики. Появление в этот период историко-педагогических трудов М.И. Демкова, П.Ф. Каптерева, А.П. Медведкова, В.И. Чарнолусского и др., которые были в большей степени, чем ранее, адаптированы к процессу обучения в педагогических заведениях, свидетельствовало о значимости истории педагогики в содержании подготовки учителя и направленности педагогических дисциплин на более высокий научно-теоретический уровень. В этот период наметилась тенденция систематизации общепедагогической подготовки, рассматривавшаяся впоследствии видными педагогами-учёными А.И. Пискуновым, В.А. Сластениным как базовая, на которой строятся все остальные направления подготовки учителя.

Ценнейшим достоянием дореволюционного периода явился плодотворный творческий поиск учёных-педагогов и представителей общественности России, способствовавший утверждению и развитию гуманистических традиций отечественного образования. Эти идеи и подходы находили отражение в передовом опыте таких учреждений, как Педагогический институт им. П.Г. Шелапутина, Психоневрологический институт В.М. Бехтерева, Высшие женские (Бестужевские) курсы в Санкт-Петербурге, Высшие женские курсы В.И. Герье и т. д.

Заложенные К.Д. Ушинским принципы антропологического подхода развивались такими его последователями, как П.Ф. Каптерев, К.Н. Вентцель, М.И. Демков, П.И. Девин, М.М. Рубинштейн. Они рассматривали

эти принципы в духе обращения к народным традициям, культуре, в связи с чем антропологический подход в начале XX века следует называть уже культурно-антропологическим. В то же время на первое место всё же ставились такие базовые понятия антропологического подхода, как человек, ребёнок, целостность педагогического процесса, всестороннее развитие личности.

Одним из наиболее ярких сторонников идеи антропологического подхода в педагогическом образовании был П.Ф. Каптерев. Его работы и идеи способствовали развитию общественной педагогической мысли и распространению прогрессивных форм и методов воспитания. Но самым важным в его концептуальных взглядах было признание антропологии общим основанием педагогики: П.Ф. Каптерев исходил из тезиса о существовании различных «типов ума» и жизненных призваний учащихся [4, 83]. В соответствии с подобным дифференцированным подходом к учащимся и воспитуемым П.Ф. Каптерев формировал и системное гуманистическое представление о педагогическом процессе, суть которого сводилась к единству таких понятий, как «...обучение, образование, приучение, воспитание, наставление, увещание, взыскание...», которые отражают «...различные свойства, стороны, средства и моменты педагогического процесса...» [5, 1]. Все эти особенности он рассматривал исключительно в контексте культуры. Соответственно, историю педагогики учёный трактовал как педагогическое самосознание человечества и включал развитие педагогических явлений в единство общечеловеческого культурно-исторического процесса. В качестве важнейших в развитии педагогических средств он видел гуманистические и демократические ценности, далёкие от норм государственной клерикальной парадигмы своего времени, за что его нередко обвиняли в излишнем материализме и безверии. Его историко-педагогическая концепция строится на гуманистическом антропологическом подходе. Именно поэтому П.Ф. Каптерев уделял внимание соотношению общечеловеческого и национального в педагогической традиции. В основе культурно-антропологической концепции педагогического процесса В.Ф. Каптерева лежал методологический принцип единства общечеловеческих и национальных начал в воспитании и образовании. Значение христианства и иных кросскультурных факторов он видел в нивелировании национальных особенностей педагогического процесса, в распростра-

нении ценностей, выходящих за рамки одиночных национальных культур. При этом в своей трактовке педагогического наследия своих предшественников и современников, в первую очередь Ушинского, П.Ф. Каптерев обращал внимание на их гуманистическую направленность и связь с западноевропейскими педагогическими идеями.

П.Ф. Каптерев был одним из первых, кто изменил традиционные взгляды на историю педагогики, которую считал одной из составляющих фундамента профессионального педагога. В своих статьях, и особенно в фундаментальной работе «История русской педагогики» (1909), которую отличало ярко выраженное единение исторических и современных проблем образования, П.Ф. Каптерев выразил свой взгляд на периодизацию истории русской педагогики, начало которой относил к принятию Киевской Русью христианства. Следует отметить, что традиции подразделять исторические явления по началу правления известных царствующих особ, которой одно время придерживался и М.И. Демков, П.Ф. Каптерев противопоставил трактовку всего хода развития русской педагогики на основе вычленения самых общих принципов связи и объяснения историко-педагогических фактов, не отрицая того, что история воспитания и обучения находится в неразрывной связи с гражданской историей и является небольшой частью истории цивилизации народов. Историко-педагогические труды П.Ф. Каптерева в определённой мере стимулировали появление в системе профессионально-педагогической подготовки обобщающих работ и учебных курсов, содержание которых строилось на основе научной и систематической разработки истории русской педагогики как важнейшей отрасли знания, способствующей развитию культурного потенциала нации.

Вместе с тем основой антропологических воззрений П.Ф. Каптерева была идея о нерушимой связи педагогики с психологией и физиологией, «...педагогика без физиологии и психологии немыслима» [4, 83]. Учёный неоднократно утверждал, что психология — это важнейшая наука о психике ребенка и его развитии, и её данные должны всемерно использоваться педагогика. Педагоги, считал П.Ф. Каптерев, должны иметь научные знания о психических явлениях, лежащих в основе педагогической деятельности, и руководствоваться ими в своей работе [4]. По его мнению, незнание психологии и неумение родителей применить необходимые меры

психологического развития ребёнка ведут к тому, что они не могут сознательно влиять на его духовное и нравственное развитие. Однако идеи П.Ф. Каптерева в то время не нашли должного воплощения на практике. Тем не менее, вклад выдающегося ученого-педагога в развитие антропологических основ, заложенных К.Д. Ушинским, огромен, и практически нет областей педагогики, которые он бы не обогатил своими идеями, не потерявшими своей актуальности сегодня.

Одним из наиболее активных распространителей традиций антропологического подхода, заложенного К.Д. Ушинским, был М.И. Демков. Видный учёный-педагог и просветитель, человек широких и разносторонних научных взглядов, Демков, как и многие его современники из среды русской интеллигенции, отстаивал в своём творчестве лучшие традиции образования в России, ключевой фигурой которого он считал высоконравственного, широко образованного учителя, видящего высший смысл своей деятельности в служении людям. В своей статье «О принципах науки воспитания» (1898 г.) М.И. Демков, обозначив важнейшие принципы воспитания и обучения, указал на необходимость для учителя разносторонних и системных знаний и, в первую очередь, психологических, на которых строится искусство воспитания. Только тогда, как он отмечал, школа может способствовать развитию личности, «вооружить её орудиями для самостоятельной работы, дать ей руководящие убеждения и заложить фундамент стройного мировоззрения» [1, 225]. Так же, как и другие педагоги гуманистической ориентации тех лет, М.И. Демков выступал за выработку таких принципов и законов педагогического процесса, фундаментом которых является человекознание. Именно поэтому М.И. Демкову была близка идея К.Д. Ушинского о необходимости формирования целостной системы антропологического знания у будущего учителя, позволяющей «воспитывать человека во всех отношениях», вследствие чего он отстаивал в современном ему педагогическом образовании примерно такую же логику построения его содержания [2, 3]. Особенно рельефно на этом фоне выражено понимание М.И. Демковым цели и сущности воспитания, трактовка которого несёт в себе глубокий общечеловеческий и прогностический смысл, не утратив для современных поколений учителей своего значения. «Воспитание, — подчёркивал он, — «...» есть предупреждение и охранение молодого поколения от тех заблуждений и оши-

бок, в которые впадали прежние поколения. Оно есть улучшение отношений человека, во-первых, к самому себе, к потребностям своей души и своего тела; во-вторых, к окружающей природе, и, в-третьих, к другим людям» [2, 9].

Высоко оценивая вклад К.Д. Ушинского в психологизацию педагогической науки, М.И. Демков одним из немногих теоретиков своего времени обозначил актуальную для педагогического образования проблему развития психологических оснований педагогики и её отражения в содержании общепедагогической подготовки учителя. Он считал, что педагогика должна сохранить свою специфику самостоятельной науки, несмотря на её теснейшую связь с психологией. По этому поводу М.И. Демков писал: «Следует помнить, что как наука психология может указать нам только общие свойства человеческого духа и лучшие способы воздействия на него в самых общих чертах ... и не её задача научить, какие изменения должен претерпеть педагогический процесс». Поэтому, как подчёркивал исследователь, преподавание психологии в специальных педагогических учебных заведениях должно тесно увязываться со спецификой педагогической подготовки. Особое место в содержании педагогического образования М.И. Демков отводил историко-педагогической подготовке будущего учителя. По мысли М.И. Демкова, историко-педагогические знания послужат для педагога веским основанием в осмыслении органической связи истории с современной педагогической проблематикой, научат его давать оценку идеям и опыту прошлого с точки зрения актуальных вопросов образования и воспитания. «Лишь тот в состоянии понять истинную науку современной педагогики и творчески подвизаться в ней, — отмечал он, — кто сам вжил в историю педагогики. Она научает его быть скромным к современной действительности, критически относиться к мнениям, циркулирующим в литературе, как общей, так и педагогической» [3, VIII]. М.И. Демкову, разработавшему полные и систематические учебные курсы по истории русской и западноевропейской педагогики на принципах, созвучных передовой педагогической мысли, принадлежит особая заслуга в усовершенствовании содержания общепедагогической подготовки учителя. Неудовлетворённость состоянием обеспеченности педагогических учебных заведений серьёзной, отвечавшей специфике подготовки учителя, педагогической литературой вы-

лилась у него в многолетнюю и кропотливую работу по созданию трудов и учебных курсов, отвечающих учебным нуждам и ориентированных на усвоение их содержания в плане развития познавательной и самостоятельной творческой деятельности. В подходе М.И. Демкова к педагогической литературе отчётливо прослеживается преемственная связь со взглядами К.Д. Ушинского, рассматривавшего содержание учебника как «преддверие серьёзной науки».

В менявшихся социально-исторических условиях первой трети XX в. традиция антрополого-гуманистических воззрений на подготовку учителя, заложенная К.Д. Ушинским, получила своё продолжение в усилении внимания к вопросам специальной (научной) и профессиональной психолого-педагогической подготовки как основного ядра компетентности учителя, которые обсуждались среди представителей университетской науки и в широких педагогических кругах.

Особое место профессиональной подготовке учителя в русле гуманизации педагогического образования отводил М.М. Рубинштейн, видный отечественный педагог, психолог, философ, организатор педагогического образования в России. Своё понимание содержания профессионально-педагогической подготовки М.М. Рубинштейн связывал с системным антропологическим знанием, которое должно отражать единство психолого-педагогического, социального и гуманитарного компонентов, что, в свою очередь, способствует выходу содержания образования на новый уровень человекознания. Он писал по этому поводу: «...в педагогическом образовании должно найти своё отражение не только изучение анатомии, физиологии и психологии детей и растущего человека, скажем шире, изучение его как факта, но и нужно ввести педагога в понимание культурных ценностей их смысл и общих связей «...» во всём образовании учителя должно быть отмечено как всепроницающий момент, чтобы сам учитель был образован духовно и телесно, что он сам был, как человек, всесторонним» [6, 42]. В этом отношении Рубинштейн со всей основательностью поставил вопрос: что необходимо изучать? Следует отметить, что рассмотрение учёным содержания педагогического образования России опиралось на достаточно большой и поучительный опыт подготовки учителей в Германии, с которым М.М. Рубинштейн был хорошо знаком. Анализируя профессиональную подготовку немецких учителей и сравнивая её с отечест-

венным опытом в данной области, он обратил внимание педагогической мысли на соотношение важнейших компонентов содержания педагогического образования (общенаучного и специального педагогического) – проблему, которая и в современных условиях по-прежнему остаётся одной из ключевых. М.М. Рубинштейн справедливо предостерегал от различного рода крайностей в этом отношении. Так, в статье «Педагоги без педагогики» (1913 г.) он указал на необходимость устранения существенного недостатка отечественного университетского образования – отсутствие психолого-педагогической подготовки. По этому поводу он писал: «Как это ни странно звучит, но русская школа знает педагогов без педагогики, и это в то время, когда со школой связываются наши лучшие надежды». Вместе с тем, подчёркивая важность основательной психолого-педагогической подготовки учителя, М.М. Рубинштейн указывал на недопустимость его гиперболизации, как это наблюдалось в современной ему Германии. Неоправданное расширение педагогического фундамента, выражающееся в предельной детализации и приумножении педагогических предметов, по мнению учёного, приводит к изолированности педагогического образования, поскольку без должного общенаучного базиса усвоение педагогических методов и развитие мышления становится односторонним и, следовательно, неполным. Во всех известных работах, опубликованных по данной проблематике, и особенно в книге «Проблема учителя» (1927 г.), М.М. Рубинштейном затрагиваются вопросы профессионально-педагогической подготовки, в которых просматривается личностная гуманистическая ориентация учёного.

Утверждение антропологических взглядов на подготовку учителя России до и после Октября было сложным и неоднозначным. Сказывались деструктивные тенденции в виде неодобрительного отношения к традициям российского образования, неспешности учительского труда, несмотря на востребованность этой профессии в обществе, консерватизм и формализм, царивший в системе образования, серьёзные социальные потрясения в России тех лет. Однако именно в те годы были заложены основы для системного антропологического знания, которое сегодня считается ядром профессиональной компетенции учителя. В сложный послеоктябрьский период в процессе становления новой системы педагогического образования антропологический подход был в значительной мере

взят на вооружение, поскольку его гуманистические основы были созвучны педагогическим инновациям того времени, призванным укрепить связь образования с потребностями доминирующего класса. Однако новая марксистская педагогика использовала потенциал антрополого-гуманистического направления фрагментарно и бессистемно, комбинируя с марксистскими и немарксистскими элементами, иногда сохраняя, а чаще теряя его аутентичность. Вместе с тем, даже частичное использование антропологического подхода в послереволюционные годы, несмотря на его локальный и недолговременный характер в силу доминировавшего в то время классово-партийного принципа в педагогике, способствовал постепенному утверждению антрополого-гуманистических принципов в теории и практике педагогического образования в пос-

ледующие годы, отчётливо проявившихся в творчестве Б.П. Есипова, М.А. Данилова, И.Т. Огородникова, М.Н. Скаткина и других исследователей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Демков М.И. История западноевропейской педагогики. М., 1912.
2. Демков М.И. Учебник педагогики. Часть 1. Введение в педагогику. Физическое воспитание. Основы психологии и логики. М.: Наследие братьев Салаевых, 1916.
3. Демков М.И. История русской педагогики. Ч.1, изд. 3-е. М., 1913.
4. Каптерев П.Ф. История русской педагогики. // Педагогика, 1993. №4.
5. Каптерев П.Ф. Педагогический процесс. — СПб., 1905.
6. Рубинштейн М.М. Проблема учителя / Под ред. В.А. Сластенина. М., 2004.

УДК 37.018.4+379.81

Бочарова Н.Б.

КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ МОДЕЛЬ РУКОВОДИТЕЛЯ МУНИЦИПАЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ СФЕРЫ КУЛЬТУРЫ И РАБОЧИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ*

Аннотация. В статье рассматривается вопрос формирования профессиональных компетенций специалистов и руководителей учреждений культуры, мобильных отношений между работодателями, учреждениями дополнительного образования и специалистами, желающими адаптироваться к изменяющемуся социуму и самореализоваться в новых рыночных условиях. Описывается новая концепция управления качеством — «маркетинг отношений» и рабочий эксперимент по использованию стандартных наборов профессиональных компетенций в целях совершенствования управления бизнес-процессами в сфере культуры.

Ключевые слова: компетенции, рыночные отношения, изменяющийся рынок труда, конкурентоспособность, стандарты поведения, диагностика компетентности и профессионализма, самореализация.

N. Bocharova

A COMPETENCE MODEL OF AN ARTS AND CULTURAL CENTERS' OFFICIALS VIA OPERATIONAL EXPERIMENT

Abstract. The article deals with the problems of identifying, testing, and developing cultural workers' professional competences. These processes are new mobile relationship between employers, post-secondary technical training bodies and specialists aiming to gain high social position and welfare via social adaptation. Thus a new concept "marketing of potential employers' interaction" is coming into practice. The article also presents the results of the experiment on using standard sets of professional competences in order to improve the management of business processes in culture.

Key words: competency, market society, mobile labour market, post-secondary technical training, complementary education, competitiveness, self-actualization.

В настоящее время в России мы наблюдаем процесс интенсивных социальных, политических и экономических преобразований, и качественная подготовка кадров стала одним из важнейших залогов успеха проводимых в стране реформ. В этих условиях постоянно изменяющегося социума, рыночных отношений и постоянно изменяющихся требований к кадровым работникам все более важной и

* Бочарова Н.Б.

серьезной задачей российских учреждений культуры, выходящих на рынок, становится создание новых, значительно более эффективных систем управления и развития. Но решение этой задачи связано, на наш взгляд, с пониманием значения человеческих ресурсов и роли профессиональных компетенций в управлении учреждением сферы культуры, в его развитии, в достижении конкурентных преимуществ и эффективном использовании имеющихся ресурсов. Нередко руководители учреждений сферы культуры просто не знают, как удовлетворить свои кадровые потребности. То есть — какие знания, навыки и компетенции они могут и должны требовать от своих сотрудников. Они не знают, как и где сделать свой персонал компетентным и, как следствие, являются не готовыми к работе в новых рыночных условиях и в условиях внедрения новых систем управления самими учреждениями. И, поскольку сейчас высокий уровень конкурентоспособности современного руководителя и персонала определяется его профессиональной компетентностью, управленческой и профессиональной культурой, психологической устойчивостью, ответственностью, дисциплинированностью, умением работать как в стабильных, так и в чрезвычайных условиях, у нас возникла следующая гипотеза: многие из проблемных вопросов управления, развития учреждения сферы культуры и достижения результата в их деятельности можно решить через использование стандартных наборов профессиональных компетенций, направленных на создание и постоянное совершенствование эффективных систем управления учреждениями и их бизнес-процессом. Для проверки выдвинутой нами гипотезы был спланирован и проведен (организован) рабочий эксперимент в одном из российских регионов (мы не будем здесь называть этот регион в интересах клиента), в котором приняли участие руководители и специалисты муниципального Управления культуры (далее МУК) и директора муниципальных учреждений сферы культуры — всего 60 человек. Сегодня мы готовы описать ход этого эксперимента и представить его результаты. Приступая к работе по эксперименту, члены рабочей группы ставили перед собой следующую цель: в целях повышения эффективности работы учреждения культуры в условиях рыночных отношений разработать «портфель» компетенций руководителей муниципальных учреждений сферы культуры на основе заказа работодателя (Управления культуры).

В ходе реализации поставленной цели предстояло решить несколько конкретных задач:

- Изучить отношение специалистов муниципального Управления культуры и директоров муниципальных учреждений сферы культуры к портфелю компетенций при помощи анкетирования.

- Выявить, как в реальной ситуации интересы работодателей коррелируют с потребностями специалистов и возможностями образовательных учреждений ДПО.

- Подготовить, скорректировать в соответствии с требованиями (заказом) работодателя и представить заказчику «портфель» компетенций руководителей учреждений культуры.

- Провести пилотную оценку компетенций руководителей учреждений сферы культуры с использованием специально разработанной компьютерной программы «Прометей 360»

- Организовать возможное обучение руководителей учреждений культуры в системе ДПО по итогам оценки с целью формирования или дальнейшего развития слабо развитых или отсутствующих компетенций.

- Провести повторную сравнительную оценку компетенций руководителей и результатов работы учреждений после проведенного обучения.

Инициативная группа специалистов ИПК «Конверсия», имеющая уникальные разработки в этой области и богатый опыт по созданию компетентностных моделей, обратилась к руководству муниципального Управления культуры. Они предложили МУК сотрудничество в области разработки «портфеля» компетенций руководителей учреждений культуры под заказ с проведением пилотной оценки их компетенций и организацией возможного обучения по её итогам. Руководство МУК приняло данное предложение, поскольку заинтересовано в повышении эффективности своих учреждений и в обеспечении их конкурентных преимуществ. Более того, ситуация на рынке услуг диктует, что высокий профессионализм и компетентность специалистов — один из важнейших ресурсов, который становится фактором оптимального решения насущных глобально-кризисных проблем и в сфере культуры. Поэтому руководство МУК должно не только иметь представление о компетентностной модели, но и осуществлять контроль над ее разработкой, внедрением и функционированием.

Далее специалисты, входящие в ини-

иативную группу проекта «Портфель компетенций руководителя учреждения сферы культуры», на основании бесед с заказчиком-работодателем (МУК) разработали две анкеты, которые и были предложены сначала руководителям и специалистам МУК, а затем и руководителям учреждений сферы культуры.

Первая из анкет предлагала ранжировать четыре кластера компетенций по степени значимости лично для реципиентов: **ДОСТИЖЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ; РАЗВИТИЕ ОРГАНИЗАЦИИ; РАБОТА С ИНФОРМАЦИЕЙ; РАБОТА С ЛЮДЬМИ.**

Вторая — предлагала ранжировать по степени значимости для руководителей учреждений сферы культуры умения, навыки, знания, личностные и профессиональные качества (поведенческие индикаторы) внутри самих кластеров компетенций.

На вопросы двух анкет ответили 60 реципиентов. Их ответы были обобщены и для большей наглядности представлены в виде сравнительных таблиц.

Сравнить и проанализировать результаты анкетирования было предложено двум экспертным группам:

первая — специалисты (менеджеры), имеющие богатый опыт эффективной руководящей работы в сфере культуры;

вторая — известные бизнесмены, руководители предприятий, банков и организаций, успешных на рынке в течение многих лет.

После сравнения результатов первого анкетирования стало очевидно, что мнения руководителей МУК и руководителей учреждений культуры не совпадают по трем позициям. Мнения экспертов двух групп по этой ситуации совпали, и ими были сделаны следующие выводы с соответствующими комментариями.

1. Руководителей учреждений культуры в первую очередь беспокоит сам факт функционирования учреждения, что свидетельствует о непонимании целей существования организации. В то время как основная цель существования учреждения — результат, свидетельствующий об эффективности учреждения.

2. «Работа с людьми» в анкетах руководителей учреждений находится на третьей позиции, что показывает слабое значение для них работы с коллегами, партнерами и особенно с клиентами.

3. Совпадающее мнение по работе с информацией и лишь четвертая позиция этого вопроса может демонстрировать непонимание его сути, сводиться лишь к умению работать с компьютером. Здесь же речь идет об

умении найти и анализировать информацию для принятия эффективных решений.

4. Приоритеты Управления культуры представляются наиболее грамотными, логичными, профессиональными и ориентированными на результат и работу с внешней средой.

5. Позиции обеих сторон необходимо сближать.

Сравнительная таблица была заполнена по результатам второго анкетирования, и на этот раз каждая из экспертных групп представила свои выводы и комментарии.

С точки зрения специалистов-практиков кадровых агентств по разработке и использованию портфеля компетенций руководителю следует начинать работу по повышению эффективности организации с подготовки персонала, то есть с работы с людьми:

- строить отношения внутри коллектива и поддерживать и использовать внешние связи,
- работать в команде, предлагая направления развития,
- влиять на образ мыслей и мнение других людей.

Далее для принятия правильных и эффективных решений, направленных на стабильное успешное развитие и достижение результатов, руководителю предлагается работать с информацией:

- собрать, проверить, проанализировать и использовать информацию для развития деятельности организации,
- принимать самому ежедневные и перспективные решения на основании полученной информации и умело и своевременно делегировать полномочия другим,
- брать ответственность за принятие даже рискованных решений.

После того как руководитель выстроил систему менеджмента и организовал группу единомышленников, собрал и проанализировал информацию, оценивающую и определяющую возможности и направления развития организации, ему следует приступить непосредственно к развитию организации:

- регулярно заниматься саморазвитием, вдохновлять персонал на развитие и обучение;
- обеспечивать возможность повышения квалификации персонала через обучение и стажировки, внедрять результаты учебы в практику;
- генерировать самому и активно воспринимать, обдумывать идеи, выдвинутые другими.

Развивая организацию, руководитель

должен добиваться достижения результатов, что должно быть главной целью организации, а для этого:

- расставлять приоритеты в работе,
- определять и совершенствовать стратегию деятельности организации, информировать сотрудников,
- эффективно использовать ресурсы и оценивать продвижение и выполнение задач.

Выработанные специалистами рекомендации можно представить в виде следующей пирамиды:

ДОСТИЖЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ
РАЗВИТИЕ ОРГАНИЗАЦИИ
РАБОТА С ИНФОРМАЦИЕЙ
РАБОТА С ЛЮДЬМИ

Это классический путь достижения результатов, известный широкому кругу менеджеров в бизнесе, но практически неизвестный руководителям учреждений культуры.

Исходя из результатов анкетирования руководителей МУК и руководителей учреждений культуры, экспертные группы сочли возможным сделать следующие выводы.

Мнение первой экспертной группы:

1. В кластере «Достижение результатов» мнения, в основном, совпадают. И специалисты Управления культуры и директора учреждений одинаково понимают эту проблему, но по-разному относятся к самообразованию и самоменеджменту: директора не придают этому пункту особого значения, а ценят больше инициативность, хотя понимают и готовы к большим нагрузкам на работе. Также директоров волнует и стрессоустойчивость.

2. Первостепенное значение для директоров учреждений имеют комфортные отношения в коллективе, отношения с клиентами и партнерами они ставят на последнее место. Роль и значение лидера в коллективе для директоров не очень высоки и по значимости они стоят в конце списка.

3. Директора учреждений культуры выделяют в числе первых вопрос развития персонала, хотя специалисты Управления культуры уделяют этому вопросу намного меньше внимания.

4. Для развития организации директорам в первую очередь необходимо стратегическое управление и вовлечение коллектива, а Управление культуры понимает первоочередную необходимость знания директорами современных технологий управления.

5. Мотивация и поощрение персонала для директоров более значимо, чем для Управления культуры.

6. В отличие от Управления директора придают большее значение творчеству и креативности, а не способности к предпринимательству и изучению спроса на рынке услуг.

7. Директора учреждений низко оценивают необходимость умения создавать положительный имидж организации и оставляют совсем без внимания умение работать в постоянно изменяющихся условиях.

8. Касаясь работы с информацией и принятия решений, следует отметить, что здесь мнения сторон полностью совпадают. Кроме того, в этом кластере при анкетировании почти никто не ранжировал пункты. Возможно, это произошло из-за непонимания сути вопроса, или из-за нехватки времени, или из-за невнимательного чтения.

Таким образом, руководители учреждений по результатам анкетирования предстают как творческие работники, а не как управленцы. В современном обществе — это опасная ситуация, ведущая к негативным последствиям.

Мнение второй экспертной группы:

1. Руководители учреждений культуры не видят логики в построении и развитии своей деятельности и деятельности организации.

Не понимают причинно-следственных связей между этапами плана. Это ведет к непониманию значения плановой работы, неумению составлять ежедневные и перспективные планы, принятию неверного решения и неэффективному делегированию полномочий.

2. Уделяют мало внимания саморазвитию и самообразованию, без которого невозможно осуществление развития и адаптации к постоянно изменяющемуся рынку труда и услуг, невозможно само понимание необходимости изменений и принятие эффективных решений.

3. Выделение компетенции «Стрессоустойчивость» указывает на слабо развитые навыки урегулирования конфликтных ситуаций и умения строить отношения с другими людьми. А положение в списке компетенций внутри кластера указывает на то, что сами руководители недооценивают значение умений строить эффективные и взаимовыгодные отношения.

4. В кластере «Работа с людьми» компетенция «Лидерство», включающая умение управлять отношениями, владение технологиями влияния и убеждения, помещена на предпоследнюю позицию, что еще раз подчеркивает непонимание умения строить и управлять отношениями.

На 1-е место выходят отношения в коллективе, но отрицается и не понимается значение и роль лидера в коллективе, без этого невозможно построить эффективные отношения и добиться реальных результатов в развитии организации.

Отсутствует понимание необходимости ориентироваться на клиента, то есть отсутствует понимание необходимости изучать рынок услуг, поэтому кластер компетенций «Работа с информацией», включающий изучение, анализ информации и принятие на этой основе решений, стоит у руководителей учреждений культуры на последнем месте.

5. В кластере «Развитие организации» такие компетенции, как «Способность к инновации и творчеству, креативность», «Способность к предпринимательству», «Способность создавать и поддерживать положительный имидж организации», «Ориентация на изучение спроса и разработку новых продуктов и услуг в сфере культуры» (включающие генерирование и обоснование идей, видение новых возможностей развития организации, отрасли) поставлены на последнее место, что еще раз подчеркивает непонимание современных рыночных отношений и необходимости изучать рынок услуг для успешного развития организации.

В то же время компетенция «Стратегическое развитие», подразумевающая видение будущего организации, стоит на 1-м месте. Это свидетельствует об отсутствии логики понимания действий и их значения для развития организации.

На основании результатов анкетирования, проведенного среди руководства и специалистов МУК и руководителей учреждений культуры, группа, работающая по реализации проекта, разработала под заказ пакет компетенций, необходимых директору современного учреждения культуры.

По результатам работы группы была организована презентация для заказчика (МУК), поскольку бессмысленно определять степень подготовленности специалистов без учета мнения непосредственных руководителей. Были внесены коррективы по их просьбе, и окончательный вариант был представлен всем участникам эксперимента, поскольку создание и внедрение подобных «портфелей компетенций» значительно повышает эффективность работы, а представленные компетенции — это не просто требования к специалисту в области культуры, а изученный и обобщенный опыт.

Далее на совместном заседании группы

разработчиков и руководства МУК был заключен контракт на проведение пилотной оценки компетенций руководителей муниципальных учреждений культуры и организации возможного обучения по результатам оценки.

Таким образом, становится очевидной необходимость соединить потребности работодателей с возможностями образовательных учреждений и выработать совместно единую идеологию в отношении подготовки кадров для сферы культуры региона, начиная с руководящих. А от того, насколько правильно и умело будет организовано взаимодействие работодателей по формированию требований к специалистам всех уровней, по организации обучения и проверки их соответствия этим требованиям, зависит успех учреждений культуры. Но организация эффективного обучения руководителей учреждений культуры в учреждениях ДПО стало целью второй части нашего рабочего эксперимента.

Следует особо подчеркнуть и тот факт, что наше исследование показало не только отсутствие у руководителей учреждений культуры необходимых теоретических знаний в области профессиональных компетенций и принципов менеджмента, но и причину сложившейся ситуации. Это стало возможным, так как ситуация на рынке труда и услуг долгое время была благоприятной, то есть рынок существовал без дополнительных вложений в подготовку кадровых резервов, которые, как показало время, следует всегда готовить заблаговременно. Практика показывает, что в условиях рыночных отношений специалисты, подготовленные в соответствии с компетентностной моделью, работают успешнее, обеспечивая эффективность и прибыльность учреждения. А поскольку рынок услуг развивается, как известно, по определенным циклам: за подъемом обязательно следует спад, то в период спада портфель компетенций может отобрать и сохранить высококвалифицированных специалистов.

На наш взгляд, при таком подходе к портфелю компетенций роль работодателя состоит в четком указании в заказе количества и качества кадров (т.е. сколько и каких) на обучение и в выборе образовательного учреждения (что и случилось в нашем эксперименте). Но прежде, чем УМК направило в наше учреждение ДПО заказ на обучение некоего количества специалистов необходимого качества, мы помогли работодателю сформировать представление о компетентностной модели руководителя учреждения сферы культуры и конечном результате обучения, а

также составили на ее базе отраслевую систему оценки компетенций специалиста.

Теперь, когда эта модель руководителя учреждения культуры и система оценки разработаны, наше учреждение ДПО может готовить специалистов в соответствии с этой моделью именно на стыке интересов трех главных участников современного рынка труда: работодатель, специалист, учреждение дополнительного образования. Наше исследование показало, что при таком взаимодействии на первый план для руководителей Управления культуры и руководителей учреждений ДПО выходит умение устанавливать и поддерживать взаимовыгодные контакты, а также умение своевременно улавливать изменения на рынке труда и оперативно реагировать на эти изменения.

Таким образом, становится очевидным, что данный портфель компетенций в состоянии помочь руководителям учреждений культуры реагировать на изменения социума и оперативно дополнять, уточнять и корректировать заказ работодателя на подготовку и переподготовку специалиста и процесс его обучения в соответствии с этим заказом. На основе данного портфеля возможно не только удовлетворение потребностей региона в высококвалифицированных специалистах сферы

культуры, но и создание кадрового резерва руководящих работников сферы культуры. Появляется новая концепция управления качеством — маркетинг взаимодействия с потенциальными потребителями («покупателями») специалистов: «маркетинг отношений». [2;110] Кроме того, это позволит научно обоснованно подходить к социально-экономическому развитию города и области.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бранский В.П., Пожарский С.Д., Социальная синергетика и акмеология. СПб.: Политехника, 2002. С. 373.
2. Жигadlo А., Пузиков В. Качество подготовки и трудоустройство молодых специалистов: социологический аспект // Высшее образование в России. 2007. № 10. С. 108-112.
3. Коноваленко М. Зачем вам компания-неудачник? Она не только потонет сама, но еще и потащит вас за собой // Управление персоналом. 2003. № 9. С. 56-58.
4. Миллс Р. Компетенции / Пер. с англ. М: НРРО, 2004. 12 с.
5. Шинкоренко О.Н. Стандарты серии ISO 9000:2000 и управление трудовыми ресурсами предприятия // Менеджмент в России и за рубежом. 2006. № 4. С. 123-128.
6. Dubois D.D. (1993), Competency-based Performance Improvement: A Strategy for Organizational Change. Human Resource Development Press.

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

УДК 37.036

Золотухина Ж.Г.

ПРИГЛАШЕНИЕ К ТАНЦУ...*

Аннотация. В статье рассматривается происхождение вальса и его бытование в культурной жизни Европы и России. Вальс находит проникновенное изображение и в произведениях художников слова, а созданные композиторами вальсы являются средствами эмоционального отклика на литературные произведения. Соотнесение музыки вальса и словесных образов писателей является действенным средством постижения школьниками идейно-художественного своеобразия произведения. В статье последовательно сопоставляются сказка Ш. Перро «Золушка» и одноимённый балет С.С. Прокофьева, драма М.Ю. Лермонтова «Маскарад» и музыка А.И. Хачатуряна, роман Л.Н. Толстого «Война и мир» и опера С.С. Прокофьева и анализируется роль взаимосвязи, взаимопроникновения слова и музыки в школьном разборе художественных произведений.

Ключевые слова: музыка, словесные образы, вальс, композитор, эмоциональный отклик, балет, опера, взаимосвязь, взаимопроникновение.

Zh. Zolotukhina

THE INVITATION TO THE DANCE...

Abstract. The article considers the origin of waltz and its existing in cultural life of Europe and Russia. The waltz finds the heartfelt image in works of literary artists, and the waltzes created by the composers are means of the emotional response to literary works. The correlation between waltz music and verbal images of the writers is an effective means of schoolchildren's comprehension of an ideologically artful originality of the work. The article consistently compares the fairy tale "Cinderella" of S. Perro and the ballet with the same name of S. Prokofiev, the drama "Masquerade" of M. Lermontov and the music of A. Hachaturjan, the novel "War and peace" of L. Tolstoy and the opera of S. Prokofiev; and it analyses a role of

interrelation, interaction between a word and a piece of music in school analysis of literary works.

Key words: music, verbal images, waltz, composer, emotional response, ballet, opera, interrelation, interaction.

Прародителями вальса называют австрийский народный танец *лендлер* и провансальский танец *вольта*. Оба эти танца – парные. И если в *лендлере* кавалер, выведя понравившуюся ему партнёршу, вращал её вокруг себя, то в *вольте* вначале преобладали прыжки, а затем начинались быстрые повороты и вращения. Во Франции *вольт* запретили исполнять: кардинал Ришелье усматривал в нём подрыв уставов религии и общества.

Смешавшись с *лендлером*, *вольт* завоевал популярность в Германии, Чехии, Австрии, приобретя новый характер – широкие, скользящие и плавные движения; он получил новое имя – *вальс* (от немецкого слова *walzen* – крутиться). И никакие запреты – ни высочайшие указы, ни официальная критика – уже не могли остановить завораживающее кружение *вальса* по бальным залам и концертным площадям.

Музыка *вальса* очень разнообразна по своему характеру. Есть *вальсы* радостные и грустные, бравурные и спокойные, светло-мечтательные и задумчиво-печальные. Различна и форма *вальсов*: от небольших бытовых пьес до развёрнутых концертных произведений. *Вальс* – одна из наиболее гибких и выразительных танцевальных форм.

Вальсу свойственны мелодическая напевность, плавность движения, искренность и непосредственность в передаче чувств, а также простота выразительных средств, что сделало его по сравнению с другими танцевальными жанрами особенно популярным среди слушателей.

Когда *вальс* появился в России, ни Ека-

* © Золотухина Ж.Г.

терина II, ни Павел I, ни особенно его жена Мария Фёдоровна его не одобрили. Взойдя на престол, Павел специальным указом запретил танцевать *вальс* в России, и вплоть до самой смерти жены (а умерла Мария Фёдоровна только в 1830г.) дорога *вальсу* к русскому двору была закрыта. Зато на частных балах после Отечественной войны 1812 г. *вальс* стал одним из любимейших танцев.

В особую моду его ввёл Венский конгресс (1814-1815), на котором решалась судьба Европы. Днём дипломаты решали важные проблемы послевоенного устройства, а вечерами вели активную светскую жизнь и танцевали на балах, где *вальс* был коронным танцем. Много людей съехалось тогда в Вену: короли и императоры, целые европейские дворы, журналисты и писатели, великосветские красавицы, и все с упоением вальсировали. Естественно, что участвовавшие в Конгрессе русские привезли *вальс* в Петербург.

Современники вспоминали, что в России *вальс* танцевали быстро, так что аристократическая молодёжь умением быстро кружиться в *вальсе* выгодно отличалась от исполнителей медленных танцев. «При неумении моём танцевать, чувствую, что для ваших русских *вальсов* не только я, но и никто из моих товарищей не способен, - писал англичанин Ж.К. Пойл русскому журналисту М.Н. Макарову в 1805 году, - для них, для ваших летучих *вальсов* в целой Европе мастера только, русские, и, кроме русских дам ни англичанка, ни немка, ни даже француженка».

Мода на этот танец обрела второе дыхание, когда в Вене появился «король вальсов» Иоганн Штраус, музыка которого облагородила и усовершенствовала хореографию танца. Он стал исполняться более красиво и грациозно, а темп его ещё ускорился.

Одно из самых первых описаний вальса в художественной литературе дал Иоганн Гёте в романе «Страдания юного Вертера», написанном в 1774 году. В письме к другу Вертер рассказывает о знакомстве с Шарлоттой и о том, как они отправились на загородный бал, затеянный молодёжью, где танцевали менуэт, англес, контрданс – и вальс! «Танец начался, и мы некоторое время с увлечением выделяли разнообразные фигуры. Как изящно, как легко скользила она! Когда же в вальсе закружились все пары, поднялась сутолока, потому что мало кто умеет вальсировать. Мы благоразумно подождали, чтобы наплясались остальные, и, когда самые неумелые очистили место, выступили ещё с одной парой... Никогда я ещё не двигался так

свободно. Я не чувствовал собственного тела. Подумай, Вильгельм, – держать в своих объятиях прелестнейшую девушку, точно вихрь носиться с ней, ничего не видя вокруг...».

На протяжении двух столетий вальс стал привлекать постоянное внимание художников слова. Сопровождение страниц литературных произведений, воссоздающих популярную мелодию вальса, прослушиванием и анализом музыкальных творений в тесном соединении со словом писателя поведёт подрастающих читателей к эмоциональному погружению в художественный текст, позволит им глубже проникнуть во внутренний мир литературного героя.

Учащиеся пятого класса пока ещё не являются искушёнными слушателями и знатоками классической музыки, но *вальсы* воспринимают с удовольствием (в 70%-х письменных работ вальсовая музыка была оценена как «ласковая, добрая, плавная и красивая», как музыка «близкая и понятная»). При сопоставлении сказки Ш. Перро «Золушка» и одноимённого балета С.С. Прокофьева (1940-1944) на уроке прозвучат три вальса, которые связаны с миром лирических чувств юных героев и которые привлекут внимание школьников к сюжетной организации сказки.

Балет «Золушка» – одно из самых светлых лирических произведений Прокофьева. В балете есть сценки-портреты, в которых композитор с неистощимой изобретательностью живописует своих героев и для каждого из них находит особые, острохарактерные, выразительные средства. Острая, «колючая» музыка, часто нарочито карикатурная, звучит во всех сценах балета, где появляются злые сёстры и мачеха. Совсем другой мир – музыка Золушки. Прокофьев характеризует главную героиню тремя темами. Одну из них, первую, композитор назвал темой «обиженной Золушки», вторую – темой Золушки «чистой и мечтательной», третью – темой «влюблённой и счастливой» Золушки. Музыкальная тема «обиженной Золушки» перекликается со словами из сказки: «Бедную падчерицу заставляли делать самую грязную и тяжёлую работу в доме...». «Когда я слушал эту мелодию, – пишет ученик пятого класса, – моё сердце было полно сострадания к главной героине, мне хотелось помочь ей и утешить её. Я уже представлял, как она обрадуется поездке на бал, и радовался вместе с нею».

В конце первого акта исполняется вальс соль – минор (звёзды несут Золушку на бал). Гибкая, певучая, широкая мелодия словно

парит в беспредельном пространстве. Романтическая музыка *вальса* передаёт состояние Золушки, устремлённой к мечте. Прокофьев назвал этот *вальс*, «навстречу счастью».

«Эта мелодия напомнила мне красивое звёздное небо, под покровом которого красавица Золушка едет на бал, – отмечает одна из пятиклассниц. – Золотые звёзды кружатся, кружатся вокруг неё... А героиня задумчиво улыбается: она ещё не до конца поверила в своё счастье. До сих пор бедняжке так не везло, но теперь её сердце наполнилось мечтами и надеждой».

Два других *вальса* исполняются – один во втором акте («Большой вальс», который танцуют на балу после появления Золушки – принцессы), а «Медленный вальс» звучит в третьем акте, когда принц находит Золушку.

«Большой вальс» начинается плавно, неторопливо, затем темп постепенно ускоряется, набирает разгон: взлёты и бесконечные кружения. Лучами счастья и восторга сияет этот вальс. Это начало «Золушки счастливой» и зарождение нежной любви героев. «Когда я слушала «Большой вальс», который Принц танцевал с Золушкой, мне показалось, что это очень красивая и восторженная музыка. Герои сначала кружились медленно, словно стесняясь друг друга, а потом всё быстрее и быстрее, будто бы взлетая и отрываясь от земли выше и выше, получая наслаждение от этого прекрасного танца», – подчёркивает ученица Анастасия П.

Иное видение этого вальса даёт ученица Екатерина Р.: «Я сразу почувствовала, что Принц влюблён в Золушку и не сводит с неё глаз. Это всё отражено в музыке Прокофьева: тысячи бабочек, стрекоз, вихри цветов и звёзд окружают танцующих героев. Я знаю, что Принц сразу понял, что он нашёл ту, единственную, и сердце его было согрето теплом, а чувства Золушки созвучны Принцу. Герои счастливы».

В самом названии «Медленный» суть музыки заключительного вальса: ласковая, спокойная, даже задумчивая мелодия. Чувствуется полное умиротворение героев, которые, кажется, обрели друг друга. «Композитор наделяет Принца энергичностью, мальчишеским весельем, беззаботностью и радостью жизни. Но по отношению к Золушке герой ласков, заботлив и нежен. Особенно это ощущается в мелодии последнего вальса. В «Медленном вальсе» особенно ярко звучит тема «счастливой и влюблённой Золушки». В этой музыке изображено какое-то проникновенное понимание героями друг друга» (Ксения З.).

Все три вальса объединены темой Золушки, её мечтами, чувствами, настроениями. Мир главной героини получает полное развитие в музыке. Вот она, мечтательная и счастливая оттого, что её несут на бал яркие звёзды. Мечта становится явью, и героиня танцует с Принцем, и все любят её на неё. Это уже начало Золушки «влюблённой». Счастье и любовь достигают своей вершины: герои вместе в «Медленном вальсе», полные надежд и любви. Это хорошо понимают школьники, когда отмечают: «Музыкальный мир Золушки раскрывает её характер, добрый, ласковый, нежный: хочется слушать и слушать эти мелодии. Музыка сестёр неблагозвучная, неаккуратная, колючая, отрывистая. В вариациях Худышки и Кубышки выявляются вся их глупость и неуклюжесть. Золушка же предстаёт красивой, умной, умеющей хорошо танцевать. Мир Золушки и её сестёр очень отличаются друг от друга. Чувствуешь, что Прокофьев любит свою героиню, а не её сестёр: к ним он относится с иронией» (Юлия Е.).

С.С. Прокофьев так высказывался о своём произведении: «...авторам балета хотелось, чтобы зритель в сказочной оправе увидел живых, чувствующих и переживающих людей...Я стремился так изобразить в музыке характеры милой мечтательной Золушки, <...> горячего юного принца, чтобы зритель не остался равнодушным к их невзгодам и радостям... Основное, что мне хотелось передать в музыке «Золушки», – поэтическая любовь Золушки и Принца: зарождение и расцвет чувства, препятствия на его пути, осуществления мечты».

В сопоставлении музыкальных впечатлений и художественного текста школьникам помогут следующие вопросы: С какими словами из сказки более всего перекликается тема «обиженной Золушки»? Что вы себе представляли, слушая эту музыку? Охарактеризуйте мелодии, передающие переживания и настроения Золушки, сестёр, Принца. Узнаваемы ли портреты героев в музыке Прокофьева? Почувствовали ли вы отличие музыкального мира сестёр и Золушки? Как меняется отношение автора балета к Принцу в «Дуэте Принца и Золушки»? Какие новые черты характера героя раскрывает нам эта мелодия? Нарисуйте сцену бала во дворце. Какие картины и сказки вспоминаются на фоне звучания этой музыки?

Балет «Золушка» – добрая детская сказка, музыка которой без труда воспринимается учащимися пятого класса.

Одним из значительных имён XX века является имя Арама Ильича Хачатуряна. Свидетельств большой прижизненной славы композитора много. Буквально каждому современнику композитора известна его музыка к лермонтовскому «Маскараду» (1944г.). Премьера спектакля с музыкой композитора состоялась на сцене московского Театра им. Евг. Вахтангова 21 июня 1941 года. Этой премьерой театр отметил столетие со дня смерти М.Ю. Лермонтова. Спектакль продержался в репертуаре театра совсем недолго, но музыка Хачатуряна не была забыта – композитор составил симфоническую сюиту, в которую вошли пять пьес: Вальс, Ноктюрн, Мазурка, Романс и Галоп, – и она зазвучала с концертной эстрады.

Драма «Маскарад», к которой желательно обратиться на уроке внеклассного чтения, по замыслу Лермонтова, насыщена музыкой, играющей важную сценическую роль. Две очень важные сцены – маскарад (потеря Ниной браслета) и бал (гибель Нины) – развёртываются на фоне музыки. В тексте пьесы Лермонтов не сразу указывает, какая именно музыка должна звучать на балу. Сначала он ограничивается лишь ремаркой: «слышны звуки музыки». Но по возвращении с бала, вспоминая о том, как она танцевала, Нина произносит слова:

*Как новый вальс хорош! В каком-то упоенье
Кружилась я быстрей – и чудное стремленье
Меня и мысль мою невольно мчало вдаль,
И сердце сжалось: не то, чтобы печаль,
Не то, чтоб радость...*

Устами героини Лермонтов определил характер звучащего на балу вальса. Именно эти строки поэта дали композитору ключ для развития музыкальной темы. Прослушивание вальса сопровождается комментарием учителя. В многократно избегающих вверх пассажах вальса есть и быстрое, непрерывное кружение, и настойчивая устремлённость вперёд, вдаль. А в последующих, «отвечающих» тактах, где настойчиво повторяются горестные интонации вздоха, тормозящие стремительное движение, есть боль и горечь тревоги. Во втором колене вальса ощущается подлинное упоение танцем, но чувства, передаваемые музыкой композитора, всё равно достаточно сложны, с оттенками и печали, и радости. Драматизм органически сочетается у Хачатуряна с острым до самозабвения чувством радости жизни.

Этот вальс можно назвать «вальсом Нины», ибо в нём нашли воплощение и её ду-

шевная теплота и грусть, и её страстное упоение танцем, и её трагедия. Романс, который она поёт на балу по просьбе гостей в первой сцене третьего действия, начальной своей мелодией близок мелодии вальса. Сквозь поэтические строки романса проглядывают и трогательная незащищённость Нины, и «адские чувства» Арбенина.

Вместе с тем вальс этот должен быть назван и вальсом Арбенина. В очерке, озаглавленном «Вальс Арбенина», Ираклий Андроников отмечает: «Что-то демоническое есть в этом *вальсе*, что-то загадочное, прекрасное заключено в этой музыке – властная сила, так отвечающая энергии лермонтовской поэзии, взмётанность, взволнованность, ощущение трагедии, которая вызвала его к жизни... Вальс Хачатуряна отвечает мятежному духу Арбенина и как бы содержит в себе предсказание трагической развязки событий». Да, это Арбенин на фоне музыки вальса замышляет отравить Нину, это он осуществляет свой трагический замысел, это его демонические и взметённые чувства выражает мелодия вальса.

Интонационно с мелодией вальса связан и Ноктюрн (скрипка соло и оркестр). Он звучит в третьей сцене первого действия: Арбенин возвращается с маскарада домой, уже тёмная ночь, а Нины нет; в монологе Арбенина – мысли о Нине («И я нашёл жену, покорное создание, она была покорна и нежна») и о себе самом («Опять мечты, опять любовь в пустой груди бушуют на просторе; изломанный челнок, я снова брошен в море»). Лирико-драматическая музыка Ноктюрна, оттеняющая монолог Арбенина – одна из важных составляющих интерпретации лермонтовского произведения.

И ещё одна грань знаменитого вальса из «Маскарада» – его бытование: музыка вальса невольно захватывает каждого, она властно зовёт к танцу, к искреннему выражению человеческого чувства. Танцевальность присуща всей музыке вальса, но особенно характерна для его среднего раздела, где эмоциональная глубина сочетается с торжественностью, правдивностью. И вместе с тем это вальс лермонтовский, неотрывно связанный с его произведением. И. Андроников отметил: «Трудно себе представить музыку, более отвечающую характеру романтической драмы Лермонтова. Если б сказать вам, что это музыка к одному из творений Пушкина, вы не поверите. Это Лермонтов! Это его победительная и прекрасная скорбь, торжество его стиха, его мысли».

Музыка этого *вальса*, льющаяся так естественно и легко, на самом деле далась А.И. Хачатуряну вовсе не легко. Писательница Вера Кетлинская, наблюдавшая за его работой, пишет: «Помню, я застала его в смятении – он писал музыку к лермонтовскому «Маскараду» и не мог сочинить Вальс, да тот самый Вальс, который сейчас знают, пожалуй, во всём мире... Он изучил кучу вальсов – едва ли не все существующие в музыкальной литературе двух веков. Он что-то наигрывал и отметал, отметал».

Их же сотни, этих *вальсов*, и столько прекрасных! – возбуждённо говорил он на какие-то успокаивающие слова. – Но ведь у Лермонтова сказано: «Как новый вальс хорош!» Понимаете?! Каким же я должен его написать, чтобы вся публика согласилась: да, хорош! Да, лучше прежних!»

Вальс из «Маскарада» выдержал испытание временем.

Проникая в существо музыкальной интерпретации произведения Лермонтова, школьники ответят на следующие вопросы: Почувствовал ли А. Хачатурян в строчках из драмы Лермонтова «Маскарад» тревожное настроение героини? Как сумел композитор передать его в музыке? Чем близка мелодия его вальса лермонтовской поэзии? Что играет в музыкальном произведении определяющую роль: захватывающий танцевальный ритм или возможность отразить в интонациях Вальса богатейшие оттенки лирических чувств, мир души героев?

Плодотворность деятельности учащихся обеспечивается предварительной подготовительной работой учеников (чтение драмы) и учителя вступительное слово о постановке драмы и композиторе), прослушиванием музыки в продуманном сочетании со словом поэта, музыкальными комментариями словесника. Результаты работы учащихся, направленной на осмысление музыки в её связи со словом, нашли воплощение в письменных работах. Вот один из фрагментов ученического сочинения:

«Хачатуряном написан *вальс* о состоянии души...Под пышную торжественную музыку начинается кружение на балу этого нежного мотылька, оклеветанной, ни в чём не повинной Нины. Какой танец! Это, в первую очередь, крушение её надежд, чувств, мыслей, полностью запутанных в сумасшедшем вихре событий, жертвой которых невольно стала героиня. Она в смятении от необоснованной холодности мужа, его подозрений... Разве есть в чём её обвинять? Пассаж за пасса-

жем надвигаются, набрасываются тревожные мысли на Нину. Её взволнованное дыхание, смятение чувств композитор сумел передать в каждой нотке своего произведения. Нина молода и прекрасна, полна жизни и любит танцевать; Хачатурян не забывает об этом, и в центральном эпизоде вальса мы чувствуем настоящее упоение и наслаждение танцем, будто бы забвение и отрешение от действительности главной героини, но торжественная и пышная мелодия вдруг умолкает, музыка становится тише, слышен тоскливый вздох из груди Нины с возрастающими пассажами ощущения тревоги и беды:

*Мне что-то грустно, скучно.
Конечно, ждёт меня беда...*

Но я не могу сказать, что целиком и полностью вальс Нины. Крик израненной души Арбенина, боль и драматичность ситуации вокруг него, угнетённость состояния главного героя звучат в демонических аккордах *вальса*. Ведь именно во время танца у Евгения зарождается страшный, бесчеловечный план...

Вся драматичность и правдивость лермонтовского слога переданы в музыке *вальса*, состояние героев чувствуется ещё глубже во время звучания этой проникновенной мелодии. Для меня драма «Маскарад» теперь неотделима от музыки Хачатуряна» (Елена Н.).

А. Хачатурян как композитор поставил перед собой задачу музыкального *сопровождения* спектакля по драме Лермонтова. Но наиболее полное музыкальное воплощение литературное произведение находит в опере, в которой в одно многокрасочное целое объединяются музыка, литература, актерское и изобразительное искусство. Если бы не было великой литературы (романа Л.Н. Толстого «Война и мир»), не появилась бы опера Прокофьева, но если бы не было музыки, которую Толстой считал величайшим из всех искусств, не появились бы замечательные страницы романа, буквально наполненные музыкой. Здесь звучат песни, романсы, хоры, разнообразная танцевальная музыка.

Если схематично свести всю сложнейшую драматургию толстовского романа и оперы Прокофьева к двум основным линиям – войны и мира, то в линии «мир» в центре внимания находится образ Наташи Ростовой; её музыкальный портрет, который получает художественно выразительное завершение в словесной картине бала у екатерининского вельможи и в знаменитом вальсе композито-

ра из второго действия оперы. Этот вальс, сопровождающий знакомство Наташи и Андрея Болконского, является лирическим центром всей оперы. Кончилась мазурка; Долохов, распорядитель танцев, объявляет, проходя по залу: «Вальс, вальс, вальс, медам!» Наташу приглашает молодой князь Болконский. Это завязка одной из важнейших сюжетных линий романа и оперы.

«Отчаянное, замирающее лицо Наташи бросилось в глаза князю Андрею. Он узнал её, угадал её чувство, понял, что она была начинающая, вспомнил её разговор на окне и с весёлым выражением лица подошёл к графине Ростовой...

«Давно я ждала тебя», – как будто сказала эта испуганная и счастливая девочка своей просиявшей из-за готовых слёз улыбкой...»

Вальс Прокофьева начинается несколькими пленительными и робкими фразами, подобными первым робким движениям Наташи, доверчиво положившей руку на плечо Андрея. Музыка вальса оживляется, в круг танцующих вступают всё новые пары, но возвращается начальная поэтичная мелодия – Наташа и Андрей опять на переднем плане. Во время танца они обмениваются репликами – это их первый дуэт. «Когда весной я был в Отрадном, я слышал, как вы мечтали вслух», – поёт Андрей на мелодию вальса. «Какой весёлый бал! Как всё кругом нарядно здесь и светло», – замечает Наташа. Музыка становится всё более эмоционально насыщенной, созвучной переживаниям, охватившим героев: «... едва он обнял этот тонкий, подвижный трепещущий стан и она зашевелилась так близко от него и улыбнулась так близко от него, вино её прелести ударило ему в голову: он почувствовал себя ожившим и помолодевшим...».

Внезапно вальс обрывается; оказывается в упоении танцем Наташа и князь Андрей не заметили, что другие пары рассеялись, что они одни вальсируют... В оркестре несколько раз повторяется одна и та же «застенчивая интонация», в которой так и слышится смущение Наташи... Но вернулась трепетно-нежная начальная мелодия, звучащая на этот раз ещё более трогательно. Легко взлетающим вверх пассажем завершается этот прекрасный вальс. Хотя под звуки этого бального вальса танцуют многие пары, его можно с полным правом назвать вальсом Наташи, ибо музыка рисует именно её образ.

В романе Толстого портрет Наташи-девочки, трогательно-нежный, овеянный высокой поэзией, выписан автором с особой любо-

вью: «Наташа танцевала превосходно. Ножки её в бальных атласных башмачках быстро, легко и независимо от неё делали своё дело, а лицо сияло восторгом счастья... Её плечи были худы, грудь неопределённая, руки тонки... Наташа казалась девочкой, которую в первый раз оголили и которой бы очень стыдно это было, ежели бы её не уверили, что так необходимо надо».

В вальсе Наташи Прокофьев сумел дать достойную музыкальную параллель этому словесному портрету.

Музыка вальса Наташи встречается в опере ещё несколько раз. В восьмой картине – «Бородинское поле перед сражением» – князь Андрей вспоминает о пережитой драме, о прошедшем счастье – и оркестр, подтверждая слова Андрея, подсказывает слушателям, в чём было это счастье: вновь звучит мелодия вальса. В двенадцатой картине – «Изба в Мытищах» – происходит последняя встреча смертельно раненного, умирающего Андрея и Наташи, которая сопровождает вместе с родителями обоз с ранеными. В большом дуэте оба вспоминают прошедшее, и в музыке вновь проходят лирические темы – первое знакомство героев, их встречи, любовь. И вновь слышна нежно-трогательная мелодия вальса Наташи.

Музыка, пережитая подрастающими читателями, естественно возвращает их к страницам литературного произведения, которые помогут вновь живо представить, как «с хор раздалились отчётливые, осторожные и увлекательно-мерные звуки вальса», как подошёл Андрей к Наташе, «заноса руку, чтобы обнять её за талию ещё прежде, чем он договорил приглашение на танец», и как лицо Наташи, «готовое на отчаяние и на восторг, вдруг осветилось счастливою, благородною, детской улыбкой». Полные поэзии строки толстовского романа оживают в сознании школьников волшебными прекрасными звуками вальса из оперы «Война и мир».

Закрепляя музыкальные впечатления учащихся, целесообразно прослушать вальс вторично параллельно с чтением отрывка из XVI главы (том II), чтобы дать школьникам возможность глубже прочувствовать настроение сцены, которая воссоздана в романе Толстого, «увидеть», как это настроение передаётся в музыке. Так в сознании школьников сольются в единое целое литературный, живописный и музыкальный образы.

Внимание учеников, анализирующих страницы Толстого в их соотношении с музыкой композитора, сосредоточиться на следу-

ющих вопросах и заданиях: Как в вальсе Прокофьева передаётся рождение любви князя Андрея и Наташи? Как мелодия вальса помогает почувствовать возникновение и развитие этой любви? Сумел ли композитор в музыке отразить настроение и атмосферу сцены бала, воссозданные в романе Толстого? Какие приёмы музыкальному искусству выразительные и изобразительные средства он использует для этого? В какой мере созвучны образы героев, созданные писателем и музыкантом?

Привлечение музыки в её сопоставлении со словом писателя обостряет эмоциональные реакции школьников, заставляет их вчитаться в художественный текст, вслушаться в музыку, вторящую ему, сосредоточить внимание на выразительных возможностях обоих видов искусства. Сочинения школьников, написанные в свободной форме, свидетельствуют об эффективности привлечения музыкальных произведений при изучении литературы, о развитии культуры восприятия и интерпретации художественного текста.

«В вальсе Прокофьева, как и в романе «Война и мир», – пишет Ирина Г., – зарождение и развитие чувства Наташи и князя Андрея происходит робко, любовь приходит к ним как волнующее обоих глубокое чувство. Мелодия композитора начинается с нежных, как будто боящихся громко звучать аккордов, но потом она звучит более уверенно, по-прежнему оставаясь очень нежной, доброй и чистой. Благодаря Наташе эта любовь становится чем-то светлым, восторженным, полным счастья. Композитор очень верно, потолстовски, изобразил её в музыке: героиня открыта для зарождающегося чувства, так как свободна, молода, нежна, мечтательна, пусть смущена, но она всё-таки ждала чего-то от этого первого бала, и вот оно – чудо!.. Если князь Андрей немного сдержан: из-за разницы в возрасте, недавней потери Лизы,

– то Наташа полностью отдаётся чувству. Это выражено в упоительной мелодии вальса. Состояние героини передаётся Андрею, они забываются в танце, не замечая происходящего вокруг, сливаясь в единое целое.

Безусловно, образы, созданные писателем и музыкантом, многое объединяет. И это прежде всего касается образа Наташи. В обоих произведениях она изображена как создание нежное, чистое, искреннее и наивное, открытое для жизни и любви».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Андроников И. К музыке. – М.: Советский композитор – 1975.
2. Доманский В.А. Культурологические основы изучения литературы в школе. – Томск – 2002.
3. Маранц Б.С. Восприятие музыки и некоторые проблемы ассоциативных связей. – М.: журнал «Музыкант и классик» - 2005. - № 10.
4. Музыка в 4 – 7 классах: Методическое пособие для учителя. Под ред. Э.Б. Абдулина. – М.: Просвещение – 1986.
5. Музыкальная литература зарубежных стран: Учебное пособие. Вып. 5/ Ред. Б. Левик – 5-е изд. – М.: Музыка – 1984.
6. Аверьянова О.И. Отечественная музыкальная литература XX века. – М.: Музыка. – 2002.
7. Ауэрбах Л. Рассказы о вальсе. – М.: Советский композитор – 1980.
8. Арам Хачатурян Сборник статей. – М.: Советский композитор – 1975.
9. Друскин М.С. Очерки по истории танцевальной музыки. – Л.: Музыка – 1936.
10. 100 Опер/ Ред. Друскин М.С. – 5-е изд. – Л.: Музыка – 1973.
11. Лев Толстой и музыка (Составители З.Г. Палюх и А.В. Прохорова) – М.: Советский композитор – 1977.
12. Толстой Л.Н. Война и мир. Собр.соч. в 22-х томах. – Т.5, с.210 – М.: Художественная литература – 1979.
13. Лермонтов М.Ю. Сочинения. – Т.2, с.216 – М.: Правда – 1990.

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К РАЗРАБОТКЕ И ИЗЛОЖЕНИЮ КУРСА «КОНЦЕПЦИИ СОВРЕМЕННОГО ЕСТЕСТВОЗНАНИЯ» (КСЕ)*

Аннотация. В данной статье показаны преимущества системного подхода при решении образовательных и развивающих задач, приведены примеры его применения в организации учебного процесса, определён вид методической системы проведения занятий по курсу КСЕ. Раскрыто интегративное свойство отдельного занятия курса «Концепции современного естествознания».

Ключевые слова: образование, методика, астрономия, практикум, школа, вуз.

M. Vinnik

SYSTEMATIC APPROACH TO THE DEVELOPMENT AND PRESENTATION OF THE COURSE «CONCEPTS OF MODERN NATURAL SCIENCE»

Abstract. In this article shows the benefits of a systematic approach in addressing the educational and developmental problems, examples of its use in the academic process is defined kind methodical system of training at the rate of «Concepts of modern natural science». Revealed an integrative properties of the individual studies course «Concepts of modern natural science».

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 особую упорядоченность элементов системы» [8, 78].

Системное свойство отдельного занятия в курсе КСЕ

Обычно занятие рассматривается как форма организации процесса обучения. В со-

* © Винник М.А.

став 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, то есть 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. Согласно 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 её эволюции (магнитосфера, ионосфера, атмосфера, гидросфера, биосфера, литосфера, мантия, ядро). Поэтому с одной стороны на нее воздействуют надсистемы галактического масштаба и, в первую очередь, Галактика, а с другой стороны на это воздействие откликаются её 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 обучающихся;

– использование программных средств обучения должно не только увеличить объем знаний обучающихся, 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 моделирования обуславливает функционирование информационной среды. Каждая работа в «Виртуальной лаборатории» имеет уни-

фицированную 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.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

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.

ДИДАКТИЧЕСКИЙ МАТЕРИАЛ ДЛЯ РАБОТЫ С ИЗЛОЖЕНИЯМИ (5–7 КЛАССЫ)*

Аннотация. Автор статьи считает, что в современных методических работах нет исчерпывающего списка требований к исходным текстам для изложений. К традиционным требованиям, ориентированным на идеологические и эстетические параметры исходного текста, автор добавляет требования, учитывающие ясность информационно-логических и композиционно значимых структур этого текста. Адекватность предлагаемых дополнений подтверждена в ходе трехлетнего экспериментального обучения написанию подробного изложения в 5–7 классах на основе дидактических материалов, подобранных автором.

Ключевые слова: дидактический материал, тексты для изложений, требования к исходному тексту.

L. Kotlova

DIDACTIC MATERIAL FOR WORK
WITH TRANSPOSITION (5-7 th CLASSES)

Abstract. The author of the article considers in methodical researches up to date there are no wholistic list of demands to primary texts for transposition. The traditional demands are oriented to ideological and esthetic aspects of these texts. In the article the new demands are offered. They are oriented to legibility of primary texts' informational structures: logical and compositive. The author had a 3-years experience on this problem using her own authentic materials. Adequation of these requirements was confirmed.

Key words: didactic material, texts for transposition, requirements to the primary text.

В современных методических рекомендациях нам не удалось найти исчерпывающего списка обязательных требований к исходным текстам изложений. Отчасти этому вопросу посвящены работы М.Т. Баранова, А.И. Власенкова, А.Д. Дейкиной, П.Ф. Ивченкова, В.И. Капинос, Т.А. Ладыженской, Л.В. Мельникова, И.Д. Морозовой, Н.А. Пленкина, А.В. Текучева, Л.С. Шаталовой и др. [1; 2; 4–6; 8–11; 13; 14; 16; 18].

Объединив полученные по теме сведе-

ния, мы получили следующий список предписаний: исходные тексты для изложений должны удовлетворять требованиям литературного языка, обладать тематической цельностью, отличаться идейно-тематическим содержанием, обеспечивающим нравственно-воспитательный потенциал речевого произведения; их объем и содержание должны соответствовать нормам, указанным в действующих школьных программах [3 и др.]:

= в пятом классе учащиеся работают с повествовательными, описательными текстами (описание предмета, животного, человека), а также с повествовательными текстами с элементами описания, рассуждения, с описательными текстами с элементами повествования, рассуждения художественного, делового и научно-популярного стилей объемом 100–150 слов;

= в шестом классе к уже названным типам текстов добавляются новые виды описательных текстов (описание места, описание состояния), а также тексты научного стиля; необходимый объем текстов – 150–200 слов;

= учащиеся седьмых классов сталкиваются в работе также с текстами-рассуждениями, текстами публицистического стиля; объем текстов увеличивается до 200–250 слов.

Учитывая то, что изложение закрепилось в качестве аттестационной (экзаменационной) формы работы по русскому языку за курс девятилетнего обучения, считаем выработку четких критериев отбора текстов для изложений одной из первостепенных задач современной методики обучения русскому языку.

По нашим наблюдениям, большие затруднения при воспроизведении вызывают тексты, обладающие следующими характеристиками:

- композиционно неудачные тексты, с алогичной композицией;
- тексты, понимание которых затруднено по возрастным параметрам;
- неудачно купированные тексты (основная мысль может отсутствовать, композиционные параметры могут быть размыты);
- тексты с излишним просветительским пафосом (особенно тексты, напоминающие развернутые энциклопедические справки);

* © Котлова Л.Е.

- тексты, невыразительные по форме и сбивчивые по мысли, в которых трудно найти тему;

- эмоционально перегруженные тексты, с ярко выраженным эстетическим эффектом (эмоции мешают анализу);

- тексты с дробной сменой типов речи.

В связи с этим обязательными требованиями для исходного текста изложения, помимо перечисленных выше, предполагаем следующие: доступность и соответствие содержания возрастным интересам, ясность логических структур текста, четкость композиционного решения, яркость использованных автором изобразительно-выразительных средств.

В сентябре 2005 г. нами было проведено обучающее изложение. В диагностировании было задействовано 126 школьников пятых классов. Работа проводилась в МОУ СОШ № 105 (Екатеринбург), № 3 (Березовский Свердловской области). После его написания, при обработке полученных результатов, мы смогли получить информацию о том, насколько успешно пятиклассники справляются с репродуцированием текста, характеристики которого не вполне совпадают с требованиями, которые мы гипотетически предположили обязательными для исходного текста изложения.

При проведении изложения нами было обеспечено наличие всех смысловых компонентов ситуации написания подробного изложения [2, 33].

В качестве дидактического материала мы выбрали текст из сборника Л.И. Дробышевой «Сборник многовариантных изложений: 5-7 класс» [7, 19], рекомендованный для подробного репродуцирования в пятом классе:

Дедушка рассказывает.

Лет пять мне еще тогда было.

Помню, кончился сенокос, сено высушили, свезли на сеновал, а тут и уборочная уже, пора хлеб убирать. Взяли серпы, пошли.

Скосили, женщины связали снопы, уложили их в крестцы. Крестцы – это когда складывают четыре снопа крестом, колосьями в середину, а сверху кладут следующий крест, потом еще и еще. Лежит пшеница в крестцах, подсыхает. Когда подсохнет – пора ее свозить с полей на гумна.

И вот ещё задолго еще до молотбы стал я кланяться у матери: «Мам! Дай кусочек хлеба!» А она: «Погоди, сынок! Вот сейчас свезем снопы с поля, подсушим, обмолим, потом на мельницу свезем и полу-

чим муку. Из муки замешаю тесто, испеку хлеба – тогда и поешь!» Очень четко тогда это отпечаталось: вон сколько надо сделать работы, прежде чем кусок хлеба ко рту сможешь поднести!

(В.Г. Попов. Дед с двух лет).

По своим характеристикам выбранный нами материал подобен многим текстам, предлагаемым учащимся для подробного репродуцирования: в нём есть тематическая цельность, обеспечен нравственно-воспитательный потенциал произведения (основная мысль и идея не сформулированы прямо, но композиционное решение текста помогает прийти к необходимому выводу: «*Крестьянский труд требует уважения, поскольку он тяжел, длителен и необходим для выживания*»); объем – 127 слов; тип речи – повествование с элементами описания.

Однако при его анализе можно заметить, что данное повествование не имеет активной динамики, языковые изобразительно-выразительные средства представлены бледно, тема далека от интересов пятиклассников.

Прогнозируемые результаты совпали с реальными: средний балл за содержание работ составил 3,3 балла, качество обучения равнялось 31%.

В репродуцированных текстах частыми были фактические и речевые ошибки в предложениях и словосочетаниях, включающих в себя специальные понятия, называющие виды работ и процессы, связанные с выращиванием и сбором урожая пшеницы, с производством хлеба по старым традициям: *тут и уборочная хлеб собирать приехала; скосили зерно; пора сеновалы с поля вывозить* и др. Также в работах наблюдалось ожидаемое нами существенное уменьшение объема информации. Особенно часто сокращалась последняя часть текста, передающая диалог матери с сыном (нередко информация сжималась до 2-3 предложений).

Перед проведением урока, посвященного репродуцированию представленного выше текста, нами был осуществлен опрос школьников, принимавших участие в диагностировании, выявляющий их отношение к такому виду учебных упражнений, как изложение. Опрос проводился в форме анкетирования.

Его результаты также оказались достаточно предсказуемыми: только 32% опрошенных учащихся определились в своем положительном отношении к написанию изложений. Однако 74% школьников признали необходимость выполнения данного учебного

упражнения. Эти учащиеся считали, что работа с изложением помогает им приобретать важные для жизни умения и навыки. 53% участников опроса сказали о том, что на подготовительном этапе работы с изложением они механически стремятся сделать на черновике как можно больше записей фрагментов исходного текста в ходе чтения его учителем для дальнейшего их использования в своем вторичном тексте, не желая включать полноценную работу долговременной и оперативной памяти, не вполне на нее надеясь.

Причины возможной неудачи при написании изложения учащиеся видели в следующем: двух-трехразового прочтения незнакомого текста учителем недостаточно для запоминания его подробностей, так как раскрываемая тема обычно далека от интересов современных школьников (60%); не до конца понятен смысл исходного текста (53%); остается актуальной сложность перевода мысли в слово (20%). 89% опрошенных учащихся просили сделать тексты изложений более живыми, соответствующими уровню их интересов, имеющими яркие образы и динамичное разворачивание сюжета.

Результаты анкетирования и диагностики подтвердили необходимость совершенствования обязательных требований к исходным текстам изложений.

Нами была предпринята попытка подбора оригинального дидактического материала для проведения подробных изложений в 5-7 классах, соответствующего по своим характеристикам уточненным нами требованиям к исходным текстам изложений (см. выше).

Разделяя точку зрения И.Д. Морозовой, Н.А. Пленкина, А.В. Текучева и др. [13; 14; 16], о том, что в качестве дидактического материала для работы над изложениями необходимо использовать подлинные тексты, мы посчитали уместной работу с отрывками из прозаических текстов, включенными для изучения школьниками 5-7 классов в программу по литературе.

Осваивая с детьми литературу по программе, составленной под редакцией В.Г. Маранцмана [15, 17], для подробного репродуцирования мы предлагали школьникам следующие отрывки изучаемых произведений: Е.Л. Шварц «Золушка» (фрагмент кинокомедии, в котором рассказывается об отъезде мачехи на бал и встрече Золушки с феей в саду); В.В. Набоков «Обида» (отрывок рассказа, включающий описание дороги до Воскресенского); А.С. Пушкин «Дубровский» (фрагмент романа, посвященный описанию забав

Кирилы Петровича); Ч.Т. Айтматов «Белый пароход» (отрывок повести, содержащий описание наступления осени в горах) и др.

Такое решение вопроса о выборе дидактического материала для работы с изложениями помогло также осуществить межпредметные связи уроков филологического цикла.

Предлагаемый подход к решению рассматриваемой проблемы имеет следующие объяснения. Учащимся более удобно и психологически комфортно работать с отрывками знакомых им литературных произведений, так как в сознании детей уже живет представление об особенностях «внутреннего мира» изучаемых произведений [12]. Эмоциональное проникновение в мир художественного произведения является, на наш взгляд, хорошей предпосылкой для понимания его содержания и языковых особенностей, что полезно на уроке-изложении.

Выбранные фрагменты составили систему обучающих текстов, обладающую следующими качествами:

- каждый текст направлен на нравственное, духовное, эстетическое воспитание школьников; содержит в себе яркий языковой материал, позволяющий создать на уроках атмосферу уважения к русскому языку;
- тексты разнообразны по темам, по жанрам, по типам речи;
- на основе анализа каждого текста возможно осуществление функционального подхода к изучению языковых явлений, что развивает языковую компетенцию учащихся;
- каждый из выбранных текстов хорош по своим коммуникативным свойствам, отличается достаточной прозрачностью, ясностью логического и композиционного построения;
- тексты достаточны по объему;
- каждый текст понятен учащимся данного возраста без особо подробных комментариев учителя, не содержит в себе большого количества (более 5) слов, требующих обязательных пояснений.

Мы практически применили полученную систему исходных текстов при обучении школьников написанию подробных изложений. Работа проводилась в течение 2005/2006, 2006/2007, 2007/2008 уч. гг. с детьми, принявшими участие в диагностировании и анкетировании в сентябре 2005 г., описанными выше. Ее результатом явилось стабильное повышение показателя среднего балла за содержание вторичных текстов, созданных учащимися (к концу седьмого класса он составил 4,5 балла, качество обучения равнялось 94%).

Закономерным для вторичных текстов, созданных школьниками, обучающимися репродуцированию текста с использованием предложенного нами дидактического материала, явилось стабильное сокращение процента работ с трехбалльной (удовлетворительной) оценкой за их содержание. Количество же работ, выполненных на более высоком уровне, также стабильно увеличивалось.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Баранов, М.Т. Обучение русскому языку в 5-6 классах / М.Т. Баранов. М.: Просвещение, 1982. – 288 с.
2. Баранов, М.Т. Работа над текстом в целях развития связной речи школьников // Текст на уроках русского языка / М.Т. Баранов. М.: Просвещение, 1994. - С. 34-35.
3. Баранов, М.Т. Русский язык: 5-9 классы: книги для учителя / М.Т. Баранов, Т.А. Ладыженская, Н.М. Шанский. М.: Просвещение, 2002.
4. Власенков, А.И. Развивающее обучение русскому языку (4-8 классы) / А.И. Власенков. М.: Просвещение, 1983. – 208 с.
5. Дейкина, А.Д. Обучение и воспитание на уроках русского языка / А.Д. Дейкина. М.: Педагогика, 1990. 230 с.
6. Дейкина, А.Д. Тексты-миниатюры на уроках русского языка / А.Д. Дейкина, Ф. А. Новожилова. М.: Просвещение, 2000. 144 с.
7. Дробышева, Л.И. Сборник многовариантных изложений: 5-7 класс / Л.И. Дробышева. М.: ТЦ Сфера, 2002. 240 с.
8. Ивченков, П.Ф. Обучающие изложения: 5-9 классы / П.Ф. Ивченков. М.: Просвещение, 1993. 224 с.
9. Капинос, В.И. Развитие речи: теория и практика обучения / В.И. Капинос, Н.И. Сергеева. М.: Просвещение, 1994. – 253 с.
10. Ладыженская, Т.А. Методика развития речи на уроках русского языка / Т.А. Ладыженская. М.: Просвещение, 1991. - 240 с.
11. Мельников, Л.В. Большой сборник сочинений и изложений (5-11 класс) / Л.В. Мельников. Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. 418 с.
12. Лихачев, Д.С. Внутренний мир художественного произведения / Д.С. Лихачев. // Вопросы литературы, 1968. №8. С. 76.
13. Морозова, И.Д. Виды изложений и методика их проведения / И.Д. Морозова. М.: Просвещение, 1984. 327 с.
14. Пленкин, Н.А. Изложения с языковым разбором текста / Н.А. Пленкин. М.: Просвещение, 1998. 376 с.
15. Программа по литературе для 5-9 классов средней школы // под ред. чл.-корр. РАО, проф. В.Г. Маранцмана. СПб: СпецЛит, 2004. 201 с.
16. Текучев, А.В. Основы методики русского языка в 4-8 классах / А.В. Текучев. М.: Просвещение, 1983. 287 с.
17. Литература: учебники-хрестоматии для 5-7 классов общеобразовательных учреждений / под ред. В.Г. Маранцмана, М.А. Мирзоян. – М.: ООО «Издательство Астрель»; СПб.: СпецЛит, 2004.
18. Шаталова, Л.С. Изложения: Русский язык: 6 класс / Л.С. Шаталова. М.: Астрель, 2002. 111 с.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ В РАМКАХ КОНЦЕПЦИИ ЦИКЛИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНОГО МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ*

Аннотация. В статье рассматривается история создания системы подготовки учителей математики, начиная со второй половины XIX в. до настоящего времени, в контексте развития школьного образования. Развитие школьного образования в целом и математического образования в частности представляется автором как циклический процесс, состоящий из законченных периодов. В каждом периоде выделено 5 фаз. В зависимости от особенностей фазы предлагается варьировать подготовку учителей.

Ключевые слова: профессиональное педагогическое образование, периодизация, фазы, периоды, история развития.

G. Kondratieva

IMPROVING OF PROFESSIONAL TRAINING OF TEACHERS OF MATHEMATICS WITHIN FRAMEWORK OF THE THEORY OF CYCLICAL DEVELOPMENT OF THE MATHEMATICAL EDUCATION IN SECONDARY SCHOOL

Abstract. The article considers the history of creation of system of education of mathematics teachers since second half of XIX century, in a context of development of secondary school education. Development of school education as a whole and mathematical formation in particular is represented by the author as the cyclic process of development consisting of certain periods. Each such a period consists of 5 phases. Depending on specific features of a phase it is offered to vary approach to the training of teachers.

Key words: professional pedagogical education, periodisation, phases, periods, history of development.

Интенсивное развитие научно-технического прогресса в условиях глобализации экономики предъявляет новые требования к повышению уровня школьного образования. Успешное решение данной задачи зависит, в первую очередь, от кадрового потенциала наших школ. Без педагогов высокого уровня профессиональной компетентности

невозможно совершенствование системы образования, поэтому подготовка учителей математики становится в настоящих условиях приоритетным направлением развития.

Несмотря на то, что в последние десятилетия велись активные и весьма плодотворные исследования в области совершенствования профессионального педагогического образования учителей математики, до сих пор они ограничивались, как правило, весьма сжатыми временными рамками современного этапа. Так и не был разработан единый конкретно-исторический подход, который позволил бы выявить приоритетные тенденции совершенствования профессиональной подготовки учителей математики, основанный на существующих закономерностях развития школьного математического образования.

Необходимость разработки принципиально нового конкретно-исторического подхода актуализирует необходимость обращения к истории, причём не к деталям фактологического характера, а к общим закономерностям исторического процесса.

Именно учёт данных закономерностей в профессиональной подготовке учителя математики и позволит создать эффективную систему профессионального образования, отличающуюся вариативностью и динамизмом. Динамизм такой системы даст возможность своевременно отвечать на вызовы времени: работать на будущее, а не просто реагировать на изменившуюся ситуацию. Только многофакторный историко-научный анализ позволит удовлетворительно решить проблему подготовки учительских кадров как на современном этапе, так и в перспективе.

Разработанная нами концепция циклического развития школьного математического образования рассматривает процесс развития как последовательную смену законченных циклов, каждый из которых состоит из пяти асимметричных фаз. **Фаза**, в свою очередь, представляет собой единицу хронологической классификации, в ходе которой решаются характерные задачи развития системы. Выделено 5 фаз периодизации: 1) *предреформенная* (осознание существующих противоречий, возникновение неустойчивости

* © Кондратьева Г.В.

в системе); 2) *реформаторская* (реализация модернизации в нормативно-правовом показателе); 3) *экспериментально-эkleктическая* (массовое внедрение реформаторских идей); 4) *структурно-организационная* (отказ от неприжившихся новаций, тенденция к устойчивости системы); 5) *инерционно-развивающаяся* (состояние стагнации). Пять фаз объ-

велась непосредственно в процессе работы. Существовавшие отдельные просветительские учреждения, например, педагогические музеи, а также педагогические общества способствовали повышению профессионального уровня педагогов: проводили лекции, занятия, экскурсии. Но в целом учителя должны были ограничиться самообразованием. Систе-

Таблица 1

Периоды развития школьного математического образования (вторая половина XIX-XX вв.).

Фазы	Годы		
	1851-1861	1891-1905	1950-1963
Реформаторская	1862-1865	1906-1922	1964-1969
Экспериментально-эkleктическая	1865-1870	1923-1930	1970-1977
Структурно-организационная	1871-1880	1931-1936	1978-1987
Инерционно-развивающаяся	1881-1890	1937-1949	1988-1998

единяются в законченный цикл развития.

Полученные результаты в обобщённом виде представлены в *табл. 1*.

Подчёркнем, что на каждом законченном цикле развития решается основная, доминирующая проблема системы образования (автором рассматривается полное среднее образование). Во второй половине XIX в. в качестве такой проблемы выделяется проблема создания на основе различных учебных заведений среднего звена (гимназий, реальных училищ и т. п.) единого типа средней школы. В первой половине XX в. в качестве доминирующей проблемы, стоявшей перед системой образования, нами выделяется проблема преемственности и взаимосвязи начальной, средней и высшей школ и перехода к массовому школьному образованию. Во второй половине XX в., на третьем выделенном нами цикле развития, стратегической проблемой стало введение обязательного среднего образования.

Современная ситуация в образовании оценивается нами как экспериментально-эkleктическая фаза нового цикла развития. Однозначно выделить доминирующую проблему пока не представляется возможным: велик риск возможной ошибки из-за абберрации близости. Существующие сегодня многочисленные тенденции в развитии образования могут в конечном итоге не стать доминирующими. Достаточно чёткие обобщения можно делать

лишь к концу цикла, по крайней мере, в середине структурно-организационной фазы.

Представим далее краткую характеристику профессионального педагогического образования на каждом цикле.

На первом выделенном нами цикле развития (во второй половине XIX в.) системы подготовка преподавателей математики для средних учебных заведений была крайне слабой. Считалось, что учителю достаточно знать предмет, а умение преподавать придет с практикой. В 1850-х гг. отмечалось некоторое усиление внимания к вопросу подготовки преподавателей. Была реформирована только начавшая складываться система педагогического образования: закрыты педагогические институты при университетах (в том числе Главный педагогический институт в 1859 году) и созданы двухгодичные педагогические курсы для выпускников университетов (1861 году). Полагалось, что педагогу важно получить, прежде всего, базовое научное образование, а затем совершенствоваться в искусстве преподавания. Но нехватка педагогов и отсутствие механизмов, обеспечивающих обязательность окончания курсов для педагогической деятельности способствовали снижению числа желающих получить дополнительные знания по педагогике. В 1868 г. курсы при университетах были упразднены. В итоге специальная подготовка педагогов

мы подготовки и повышения квалификации педагогических кадров для средних учебных заведений не существовало. В определённой степени это было оправдано общей ситуацией в образовании: средних учебных заведений было мало (в 1894 году насчитывалось 177 мужских гимназий с 54,7 тыс. учащихся [2, 529]).

На втором цикле развития, в первой половине XX в., как нами отмечалось выше, осуществлялся переход к массовому школьному образованию. Естественно, данный переход был невозможен без создания сети специализированных учебных учреждений, предназначенных для подготовки учителей средней школы.

Система педагогического образования начинает создаваться в 1907 г., когда в Петербурге открывается высшее двухгодичное учебное заведение «Педагогическая Академия Лиги образования», слушателями которого могли быть лица, закончившие высшие учебные заведения. В 1909 г. создаются одногодичные педагогические курсы при учебных округах для окончивших университеты и Высшие женские курсы, которые готовили педагогов для средних учебных заведений. В 1911 г. на средства мецената П.Г. Шелапутина был основан двухгодичный педагогический институт, куда принимали только окончивших университеты и Высшие женские курсы, которые готовили только по предметам научно-педагогического цикла.

В 1918-1919 гг. создаются педагогические факультеты при университетах, а также самостоятельные педагогические институты. Но даже создание сети учебных заведений не решает кадровую проблему: нехватка квалифицированных учителей была хронической. В начале 1930-х гг. в неполных средних и средних школах работали, в основном, учителя со средним образованием, которых также не хватало. В 1934 г. были организованы учительские институты (в 1935 – уже было 91 такое учебное заведение). Но уровень специально математической подготовки в них был невысоким, чего нельзя сказать о педвузах.

Процесс развития системы профессионального образования нарушается Великой Отечественной войной, которая значительно повлияла как на функционирование системы образования в целом, так и на систему высшего педагогического образования в частности. Но уже с 1943 г. начинается восстановление сети педагогических учебных заведений, рост контингента и укрепление их материальной базы.

Таким образом, на данном цикле развития была создана система профессиональной подготовки педагогов. Данная система продолжила своё развитие на следующем цикле развития во второй половине XX в., когда было осуществлено введение обязательного среднего образования.

Переход к всеобщему среднему образованию вызвал рост вузов и контингента студентов. Перемены привели к увеличению преподавательского состава в педагогических вузах. Широко развернулась и научная работа: постоянно проходили всесоюзные и всероссийские межвузовские научно-практические конференции, создавались проблемные лаборатории. Большое место в работе педагогических вузов стали занимать заочные отделения. В связи с увеличением набора и переводом большинства факультетов на пятилетний учебный план быстро рос контингент студентов.

Периодически пересматривалось содержание подготовки учительских кадров. Но особенно важно, что с 1985 г. начался активный выпуск учителей математики и информатики, и эта новация внесла существенные изменения в вузовские программы и учебные планы. Наступившее время перестройки способствовало распространению в вузах новых активных методов обучения: проблемные лекции, семинары-практикумы, «круглые столы», «мозговые штурмы» и т. д.; шире стали проводиться открытые занятия.

Конец цикла характеризуется изменением статусов педагогических институтов. Многие из них становятся университетами.

Изложенный нами краткий обзор истории профессиональной подготовки учителей математики даёт некоторое представление о длинном пути становления системы профессионального высшего образования. Членение данного пути на этапы в соответствии с выдвинутой нами концепцией позволяет структурировать процесс развития. Но разработанная нами циклическая концепция имеет не столько важное теоретическое, сколько, прежде всего, практическое значение.

В рамках концепции циклического развития школьного математического образования вопрос о подготовке учителя математики предлагается решать не только исходя из требований современного момента, а учитывая перспективы развития. Подготовка учителя математики должна учитывать особенности как переживаемой фазы развития, так и последующей фазы. Конечно, подготовка учителя от фазы к фазе не может меняться принци-

пиально, основная база подготовки учителя останется неизменной. Нельзя представить, например, курс математических дисциплин без аналитической геометрии или теории чисел. Но в то же время, используя курсы по выбору, можно значительно варьировать подготовку будущего учителя с учётом особенностей фаз развития.

Так, предреформенная фаза отмечает усилением внимания общества к проблемам школы. Достаточно частные вопросы обучения и воспитания начинают волновать широкую общественность. С точки зрения профессиональной подготовки, здесь просматривается определённая потребность в углублении знаний по педагогике и психологии. Активизируется и интерес к зарубежному опыту. Поэтому в курсах педагогических учебных заведений важно усилить акценты на предметах психолого-педагогического цикла. Полезны были бы спецкурсы, посвящённые, например, вопросам сравнительной педагогики.

Несколько иные тенденции характерны для реформаторской и экспериментально-эклектической фаз. Реформаторская и экспериментально-эклектическая фаза ставят педагогов в новые условия, когда проверяется максимальный «запас прочности». Достаточно вспомнить реформу 1970-х гг. или поднять материалы по модернизации школы 1920-х гг. В связи с изменениями в содержании образования данные фазы требуют от педагога глубокой научно-математической подготовки. Важно не просто безупречное детальное знание своего предмета, но и привитая ещё во время обучения математическая культура. Реформаторская и экспериментально-эклектическая фазы отличаются именно изменениями в содержании обучения. Эти изменения могут полностью менять строение курса (например, реформа 1970-х гг.), либо ограничиваться введением некоторых новых разделов. Так, ещё недавно элементы теории вероятностей и статистики изучались только в вузах, а сегодня они входят в курс уже седьмого класса. Очевидно, что педагог должен быть готов к подобным изменениям. Именно наличие серьёзной математической подготовки позволит избежать многочисленных перегибов, которыми характеризуются именно реформаторская и экспериментально-эклектическая фазы, даст возможность не снизить уровень математической подготовки школьников. В этом плане для подготовки учителя математики может быть полезен не только традиционный курс аналитической геометрии, но и, например, дополнительный курс, посвящённый совместному рассмотрению вопросов аналитической геометрии и

компьютерной математики.

В связи с тем, что на экспериментально-эклектической фазе большой размах приобретают зарубежные заимствования, важным направлением в подготовке педагога становится изучение зарубежной школы, причём изучение критическое, построенное на сравнительном анализе с отечественной школой. Это позволит избежать неправомерного копирования и творчески подходить к переносу чужих идей на отечественную почву.

Подчеркнём, что уже на экспериментально-эклектической фазе постепенно начинает актуализироваться потребность в более глубоком изучении истории отечественной школы, которая может быть реализована в спецкурсах «Школьное математическое образование XIX-XX века», «Старинные математические задачи» и т. п. Ещё более усилится эта потребность на структурно-организационной и инерционно-развивающейся фазах. Здесь, несомненно, нужен и развёрнутый курс истории педагогики, и специальные курсы по истории развития отечественного школьного математического образования в целом, так и истории становления и развития методики обучения математики в частности. Кроме того, надо указать, что на последних фазах цикла фиксируется активный рост методико-математического знания. Поэтому в ходе подготовки учителя на данных фазах развития изучение общей и частных методик приобретает особую значимость.

Кратко очертив основные особенности подготовки учителя математики по соответствующим фазам, отметим, что высказанные соображения не требуют значительных изменений в профессиональной подготовке учителей, но позволяют лучше подготовить будущего учителя к решению проблем, с которыми он столкнётся сразу же после окончания учебного заведения. Таким образом, учёт особенностей развития школьного математического образования в подготовке учителя математики позволит способствовать становлению настоящего педагога, подлинного профессионала своего дела.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Кондратьева Г.В. Концепция циклического развития школьного математического образования (на материале второй половины XIX века). М.: МГОУ, 2009. 200 с.
2. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Вторая половина XIX века. Отв. ред. А.И. Пискунов. 1976.
3. Паначин Ф.Г. Педагогическое образование в России: (Историко-педагогические очерки).

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ*

М.: Педагогика, 1979. 216 с.

Аннотация. Статья раскрывает формы и методы использования информационных технологий при обучении младших школьников иностранному языку и развитию их познавательной и коммуникативной активности на уроках и во внеурочной деятельности.

Ключевые слова: информационные технологии, раннее формирование, познавательный интерес, иноязычная культура, личностные особенности.

M. Stepenko

USING MODERN INFORMATION TECHNOLOGIES IN THE ENGLISH CLASSROOM IN PRIMARY SCHOOL

Abstract. The article reveals forms and methods of using information technologies in teaching English language to young learners and the developing of their cognitive and communicative activities both in the English classroom and out-side work.

Key words: information technology, early forming, cognitive interest, foreign culture, personal features.

«Компьютер рассматривается не как метод обучения, а лишь как средство, при использовании которого обучающийся может наилучшим образом развить различные языковые навыки», – Марк Воршер.

В современном обществе всё более возрастает необходимость владения иностранными языками, в частности английским языком, который даёт возможность приобщиться к мировой культуре, использовать обширный потенциал ресурсов глобальной сети Интернет в учебной деятельности, а также работать с информационными и коммуникационными технологиями. В связи с этим информационные технологии являются необходимыми для современного образования молодёжи. «Все средства информационно-коммуникационных технологий представляют собой лишь инструмент, способ достижения цели обучения свободному овладению иностранным языком или языками» [1]. Функциональные возможности информационно-коммуникационных технологий в процессе формирования иноязычной культуры опираются на

устоявшиеся положения психологических и дидактических теорий обучения и учебной деятельности. Ведущие педагоги и психологи (Б.С. Гершунский, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, В.В. Рубцов, О.К. Тихомиров) рассматривают сегодня информационные технологии как универсальные средства обработки данных и воздействия на психику человека, в нашем исследовании – младшего школьника.

Теоретической базой для исследования послужили положения, разработанные в трудах по методике обучения иностранным языкам (И.Л. Бим, Г.Е. Ведель, В.П. Кузовлев, М.В. Ляховский, А.А. Миrolюбов, Р.П. Мильруд, Е.И. Пассов, Е.С. Полат, В.В. Сафонова, Е.Н. Соловова, В.Б. Царькова); культуроведческим аспектам языкового образования (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, Л.Г. Кузьмина, П.В. Сысоев, С.Г. Терминасова); методу проектов с использованием информационных технологий в обучении иностранным языкам (М.Ю. Бухаркина, Е.С. Полат, Л.Б. Хэгай). Идеи использования информационно-коммуникационных средств для развития обучаемых находят большую поддержку у американских педагогов (Bork A., Adams D.M., Anderson J., Barker P., Bergeron B.P.); а применение интернет-технологий на пути реализации коммуникативной парадигмы обучения иностранным языкам – у О.А. Чалмовой, М.С. Чвановой и многих других исследователей.

В этих исследованиях показано, что внедрение персонального компьютера, технологий мультимедиа и глобальной информационной компьютерной сети Интернет сильно влияет на всю систему среднего образования, начиная с начального, вызывая значительные изменения в содержании и методах обучения иностранным языкам.

Это связано с тем, что применение новых информационных технологий в изучении иностранного языка в начальной школе требует развития коммуникативной деятельности с позиций инновационного подхода и практического владения им. Этот процесс требует от учителя активизации деятельности младших школьников, создания ситуаций для их творческой активности, направленных на воспитание личности, способной к общению. Изучение английского языка с

* © Степенко М.А.

помощью компьютерных программ вызывает огромный интерес у учащихся. Подбор этих программ зависит, прежде всего, от текущего учебного материала, уровня подготовки обучаемых и их способностей [3].

В своей работе, используя Интернет, его возможности и ресурсы, мы преследуем следующие цели: 1) включение материалов сети в содержание урока; 2) самостоятельный поиск информации учащимися младших классов в рамках работы над проектом по изучаемой теме.

Использование информационных ресурсов интернета и их интегрирование в учебный процесс позволяет нам эффективно решать целый ряд дидактических задач на уроке: 1) формировать умения и навыки чтения при непосредственном использовании текстов разной степени сложности; 2) совершенствовать умения аудирования на основе аутентичных звуковых текстов сети, а также адаптированных и подготовленных учителем соответственно возрасту и уровню подготовки младших школьников; 3) совершенствовать умения монологического и диалогического высказывания на основе проблемного обсуждения представленных учителем или кем-то из учащихся материалов сети; 4) пополнять словарный запас, как активный, так и пассивный, лексикой современного иностранного языка, отражающего определённый этап развития культуры народа, социального и политического устройства общества; 5) знакомиться с культуроведческими знаниями, включающими в себя речевой этикет, специфику речевого поведения различных народов в условиях общения, особенности культуры, традиций страны изучаемого языка.

Оптимальным в нашем опытно-экспериментальном исследовании мы считаем также создание мультимедийных «Power Point»-презентаций, применение которых на уроках позволяет ввести новый лексический, страноведческий материал в наиболее увлекательной форме, реализовать принцип наглядности, способствующий более прочному усвоению информации. Самостоятельная творческая работа младших школьников по созданию компьютерных презентаций как нельзя лучше расширяет запас активной лексики [2].

При работе с использованием компьютеров наглядность и ситуации на мониторах вполне реальны — «изображения» движутся, разговаривают по-английски, задают вопросы и т. д. Возникает вопрос: а не превращается ли урок при этом из творческой работы в нечто развлекательное? Нет, так как, чтобы

получить хорошую оценку при работе с компьютером, ученику приходится творчески работать.

Мы в своей работе приобретаем необходимые электронные учебники, делаем по ним подборку нужных ситуаций, распечатку дополнительных вопросов и текстов и перенос их на монитор компьютера, чтобы в определённый момент на уроке учащиеся могли найти и открыть нужную папку в «Моих документах»; выполнить, например, тест по аудированию или чтению. Использование нами компьютеров на уроках иностранного языка даёт учащимся радость познания, а это, в свою очередь, вместе с развитием мышления ведёт к развитию инициативной речи. У каждого ребёнка при таком обучении есть внутренний мотив, направленный на познавательную деятельность, поэтому наша задача — всячески способствовать развитию этого мотива, не дать ему угаснуть. Решению приоритетной задачи по активизации познавательной деятельности способствует огромное разнообразие современных мультимедийных учебников, помогающих нам отбирать достаточное количество соответствующих упражнений для учащихся разновозрастных групп и уровней знаний. Кроме того, компьютер позволяет нам полностью устранить одну из важнейших причин отрицательного отношения к учёбе — неуспех, обусловленный непониманием изучаемого материала на иностранном языке или проблемой в знаниях. Работая на компьютере, младший школьник доводит решение коммуникативной задачи до конца, опираясь на необходимую помощь различных справочных пособий и словарей, переводчиков, которые вызываются на экран одним щелчком мышки. Таким образом, информационные технологии являются мощным инструментом развития познавательной и коммуникативной активности на уроках английского языка.

В нашей опытно-экспериментальной работе младшие школьники приобщаются к работе с компьютером, участвуя в разнообразных международных программах, предполагающих не только владение иностранным языком на определённом уровне, но и формирование специфических особенностей личности: коммуникабельность, отсутствие языкового барьера, знание норм международного этикета, широкий кругозор, так называемое умение «подать» себя, что требует особого вида подготовки.

Мы используем различные методы и приёмы работы с Интернетом. В частности,

детям предлагается просмотреть электронную библиотеку, найти требуемую информацию, подобрать картинки, пословицы, загадки и т. д. Большую помощь при обучении фонетике, формированию артикуляции, ритмико-произносительных навыков для повышения мотивации учащихся к изучению английского языка оказывают программы *“Профессор Хиггинс. Английский без акцента”* [7], *“Английский язык от А до Z”* [5], *“Английский язык. Я и моя семья”* [6], а также ряд других мультимедийных учебников. Звуки, слова, словосочетания и предложения воспринимаются учащимися на слух и зрительно. Младшие школьники имеют возможность наблюдать на экране компьютера за артикуляционными движениями и воспринимать на слух правильную интонацию. При этом в памяти учащихся в силу их достаточно высоких имитативных способностей запечатлеваются правильные образы.

Вербальная коммуникативная деятельность младших школьников при этом рассматривается в трёх аспектах: 1) свободное общение учащихся в режиме реального времени посредством использования электронной почты и информационных сетей, то есть как аутентичный диалог в письменной форме между партнёрами по коммуникации; 2) интерактивное диалоговое взаимодействие обучаемого с компьютером, при котором преследуются реальные цели коммуникации; 3) общение обучаемых в классе в процессе работы с компьютерными обучающими программами, выступающими в качестве стимула коммуникации и средства воссоздания условий ситуации общения [4].

Активное и уместное применение компьютера на уроках иностранного языка в начальной школе обусловлено спецификой данного предмета. Так как ведущим компонентом содержания обучения является обучение различным видам речевой деятельности: говорению, аудированию, чтению, письму, – то обучающая компьютерная программа является тренажёром, который организует самостоятельную работу младшего школьника, управляет ею и создаёт условия для самостоятельного формирования знаний.

При обучении аудированию каждый ученик получает возможность слышать иноязычную речь. При обучении говорению каждый ученик может произносить фразы на английском языке в микрофон. При изучении грамматических явлений каждый ученик может выполнять грамматические упражнения, имеет возможность разгадывать кроссворды, чайнворды, заниматься поиском

слов, выполнять игровые упражнения.

В нашем исследовании используются также различные формы работы: индивидуальные, групповые, коллективные. Индивидуальная работа способствует развитию личностных особенностей, знаний, умений и навыков и, как правило, связана с самостоятельной работой младших школьников с компьютером или компьютерными программами, особенно в процессе выполнения тренировочных упражнений с языком и речевым материалом, извлечением необходимой информации в интернете. Групповая работа на компьютере способствует обучению школьников устной речи, чтению, грамматике. Так, например, для выполнения и проверки грамматических и лексических упражнений младшие школьники формируются в группы по 2-3 человека, и наиболее сильный учащийся контролирует и фиксирует правильность. Затем сведения фиксируются на доске, и в конце определяется группа с самым высоким уровнем знаний по данной теме. Наша задача – обеспечить активную деятельность каждого ученика в течение всего времени работы с компьютером в группе, максимально увеличить время говорения каждого школьника. Коллективная форма работы на уроках английского языка, используемая нами в опытно-экспериментальной работе, – это проектная методика, в частности, проводимая при изучении тем *«Food»*, *«Clothes»*, *«Daily Life»*.

На этапе формирования и применения сформированных знаний, навыков, умений мы используем компьютер в самых разнообразных коммуникативных заданиях и ситуациях с учётом личностных особенностей младших школьников. Таким образом, используются различные формы и методы для успешного освоения программного материала учащимися начальной школы по грамматике, лексике, фонетике и произношению: при этом обеспечивается гибкая, достаточная и посильная нагрузка упражнениями всех учеников в классе, в том числе на этапе осуществления самоконтроля и контроля над деятельностью учащихся со стороны учителя, а также как средства формирования и совершенствования самоконтроля. В затруднительных случаях компьютер позволяет ученику получать необходимые сведения справочного характера за короткий промежуток времени, предъявлять ему те или иные “ключи” для успешного решения задания, а также тренировать выработку определённого языкового навыка или умения. Для подготовки к тестированию мы используем обучающие програм-

мы, взятые из Интернета или на сайтах языковых школ. Посещение обучающих курсов в Интернете по школьной программе, видение мира в его нынешнем состоянии и многообразии, общение со сверстниками на изучаемом языке, получение доступа в библиотеки, музеи и на выставки, о которых можно только мечтать, – лучшие средства для саморазвития и индивидуального образования и самообразования младших школьников.

В разработанной нами программе по обучению иностранному языку младших школьников компьютер является “собеседником” обучаемого, то есть работает в коммуникативно-направленном диалоговом режиме и определённым образом восполняет отсутствие естественного коммуниканта, моделируя и имитируя его неречевое и речевое поведение. Предъявляемые на экране дисплея элементы страноведческого характера, особенности окружения и обстановки страны изучаемого языка используются в качестве фона для формирования у младших школьников речевой деятельности на иностранном языке. Построение цветных изображений и образов, необходимых для обучения иностранному языку младших школьников при помощи компьютера, является важным эмоциональным фактором зрительного восприятия, в свою очередь, способствующим лучшему запоминанию и усвоению изучаемого материала.

Отмеченные возможности компьютера делают его прекрасным техническим средством для различного рода пояснений и обобщений явлений языка, речи, речевой деятельности.

Использование интернет-ресурсов и компьютерных презентаций на уроках английского языка дают колоссальные информационные возможности. Интернет создаёт уникальную возможность для изучающих иностранный язык пользоваться аутентичными текстами, слушать и общаться с носителями языка.

Оптимальным является также создание мультимедийных *Power Point*-презентаций, применение которых на уроках позволяет ввести новый лексический, страноведческий материал в наиболее увлекательной форме, реализовать принцип наглядности, способствующий более прочному усвоению информации. Самостоятельная творческая работа младших школьников по созданию компьютерных презентаций как нельзя лучше расширяет запас активной лексики [3].

Задачи модернизации образования не

могут быть решены без оптимального внедрения информационных технологий во все его сферы. Использование нами информационных технологий на уроках английского языка в начальной школе даёт толчок развитию новых форм и содержания традиционных видов деятельности младших школьников, что ведёт к их осуществлению на более высоком уровне.

Работа с компьютером организуется так, чтобы с первых же уроков начальной ступени обучения она стала мощным психолого-педагогическим средством формирования потребности-мотивационного плана деятельности школьников, средством поддержания и дальнейшего развития их интереса к изучаемому предмету. Правильно организованная работа учащихся с компьютером способствует, в частности, росту их познавательного и коммуникативного интереса, что, в свою очередь, содействует активизации и расширению возможностей самостоятельной работы обучаемых по овладению английским языком как на уроке, так и во внеурочное время.

Таким образом, проведённая нами опытно-экспериментальная работа позволила: 1) в определённой системе использовать все возможные информационные технологии, что способствовало формированию познавательного интереса к изучению иностранного языка младшими школьниками; 2) увидеть, что данные технологии способствуют повышению мотивации обучения и интереса к изучаемому предмету младших школьников, являются источником информации, стимулируют самообразование, формируют навыки самостоятельной, сосредоточенной деятельности, повышают информативность, интенсивность, результативность образования, способствуют использованию игрового и скоростного обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Ваграменко А.Я., Каракозов С.Д. Материалы к концепции информатизации образования (общее и педагогическое образование) // Педагогическая информатика, 1997, №3. С.67-84.
2. Пахомова Н.Ю. Компьютер в работе педагога. М., 2005. С. 152-159.
3. Ушакова С.В. Компьютер на уроках английского языка. ИЯШ, №5. 1997. С. 40-41.
4. Цветкова Л.А. Использование компьютера при обучении лексике в начальной школе. ИЯШ, №2. 2002. С. 43-47.
5. Английский язык от А до Z [электронный ресурс]: <http://tav.su/>
6. Английский язык. Я и моя семья [электронный ресурс]: <http://mobilrobi.info/>
7. Профессор Хиггинс. Английский без акцента

ФОРМИРОВАНИЕ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ УМЕНИЙ ОБУЧЕНИЯ СРЕДСТВАМИ ЭЛЕКТРОННОГО ТЕКСТА*

[электронный ресурс]: www.ozon.ru/context/

Аннотация. В статье освещаются теоретико-практические вопросы компьютерной поддержки занятий по русскому языку. В преподавании русского языка лингвометодическими средствами создаётся искусственная речевая среда, в которой формируются информационно-коммуникативные, элементарные навыки медиаграмотности, метапредметные результаты школьников. Средством формирования метапредметных результатов обучения учащихся старших классов является информационный анализ электронного текста.

Ключевые слова: метапредметные результаты обучения русскому языку, информационно-коммуникативная деятельность школьников, информационный анализ электронного текста.

I. Gats

THE METASUBJECT RESULTS FOR-
MATION OF TRAINING BY MEANS OF ELEC-
TRONIC TEXT

Abstract. In this article some questions of computer support on the Russian language lessons are taken up. Lingvomethodical means create the artificial speech environment in which information-communicative, metasubject results of the pupils and their elementary skills of media literacy are formed. A method of the information analysis of the electronic text is a perfect mean of formation the metasubject results of training among senior pupils.

Key words: metasubject results of training Russian language, information-communicative activity of pupils, the information analysis of electronic text.

Функционирование родного языка в Рунете является предметом пристального изучения не только информатики, лингвистики, но и методики преподавания русского языка. Поскольку российское сетевое пространство – преимущественно сфера письменного общения, то существование электронных текстов, жанров, форматов должно привлечь внимание учителя-словесника. Лингвистический интерес школьников к изучению родного языка может поддерживаться через исследование

письменной речи в сетевом варианте. Следуя положениям государственного стандарта образования о формировании информационно-коммуникативной деятельности школьников средствами русского языка, учитель может смелее и шире привлекать материалы, касающиеся анализа веб-текста. Использование электронного текста на уроках русского языка и во внеурочной деятельности теснейшим образом связано с решением проблемы метапредметных результатов обучения. Лингвометодическая стратегия обучения ориентируется на овладение учащимися набором универсальных учебных (метапредметных) действий. Ориентация на результаты образования как системообразующий компонент является принципиальным отличием образовательных стандартов второго поколения [Концепция 2008]. *Метапредметные результаты* – это освоенные учащимися на базе ряда предметов, в данном случае «русский язык» и «информационно-коммуникационные технологии», *способы деятельности*, применимые в реальных жизненных ситуациях. Задача современной *лингвометодики* – выявить точки соприкосновения предмета с элементарной *медиаграмотностью*. Потенциал такого направления в методике – применение электронных текстов в преподавании русского языка как средства формирования метапредметных результатов, – пока остаётся нереализованным.

Обращение к навыкам учащихся, приобретённым на уроках информатики, служит совершенствованию лингвистического образования, ведёт их к пониманию закономерностей функционирования языка в разных сферах общения, расширяет их эстетический кругозор. Качественно усовершенствовать метапредметные результаты информационно-коммуникативной деятельности школьников поможет последовательное ознакомление с разными приёмами работы над электронным текстом. Поскольку предмет «русский язык» выполняет метапредметную функцию, считаем применение метода информационного анализа электронного текста возможным для углубления представлений школьников о функционировании языка.

Понятие «электронный текст» употребляется в широком смысле. Для языкового анализа может привлекаться текст, во-пер-

* © Гац И.Ю.

вых, созданный средствами программы Word и воспринимаемый с экрана; во-вторых, текст, предназначенный для сетевой коммуникации; в-третьих, статичный веб-текст и, наконец, гипертекст. Электронный текст и медиатекст превращаются в новый коммуникационный продукт, который включается в разные обучающие структуры. Иное качество обретают устные сообщения, резюме, доклады, дискуссии, рефераты. Культура сетевой коммуникации предполагает воздействие на мыслительные способности подростков с целью изменения их ментального состояния и формирования определённых практических навыков. Этим качеством и следует воспользоваться в условиях современной языковой ситуации.

Совершенно очевидно, что дидактические возможности заложены в самой структуре веб-текста. Благодаря включению средств структурной организации текста, лингводидактическое поле расширяется. Школьник учится перемещаться по тексту, переходить к любой точке гипертекста. Динамично развиваются таблицы и графики, разъясняется значение научной терминологии или иноязычных слов, всплывают подсказки и ссылки на глоссарий, оглавления, меню, контекстная помощь – всё предназначено для формирования информационной грамотности, воспитания элементарной медиакультуры. Анализ содержания, качества информации *гипертекста* и *медиатекста* может поддерживать естественный лингвистический интерес школьников. На этой основе возможно развивать метаязыковое сознание школьников. Благодаря информационно-коммуникационным технологиям возникает более объёмная коммуникация, более разноплановая, более содержательная. Текст приобретает полифоническое звучание [Засурский 2008, 9]. Опыт медиаобразования в Европе и США выявил огромные возможности медиапедагогики в формировании творческих способностей, критического мышления, воображения учащихся, которые раскрываются в разнообразных формах учебных занятий: автономные уроки, лекции, семинары, кружки, медиастудии, клубы, интеграция с обязательными учебными предметами [Федорцова 2006]. Ещё в 80-е годы во Франции был реализован проект «Введение в теорию коммуникации и средств массовой информации». Учащихся знакомили с различными коммуникативными ситуациями, учили анализу под разными углами зрения (каналы, носители, процессы формирования и передачи смысла), воспроиз-

ведению этих ситуаций. Проект был нацелен на развитие способностей школьника к общению с помощью самых разных средств [Зазнобина 1999]. Формируя навыки элементарной медиаграмотности, учителя русского языка тоже могут решать не только социокультурные, но и лингвометодические задачи.

Метод информационного анализа организует инновационными средствами коммуникативную деятельность школьников с целью формирования метапредметных результатов. Основным приёмом реализации информационного анализа компьютерного текста является приём интерпретации – преобразование и критическая оценка исходной информации для дальнейшей учебной деятельности. На учебных занятиях предпочтение отдаётся таким порталам, веб-страницам, сайтам, которые снабжены лингвистическими тренажёрами, медиаматериалами, тестами, иллюстрациями, обладающими дидактическими возможностями, например: каталог интернет-ресурсов для школьников «Школьный мир» – school.holm.ru; фундаментальная электронная библиотека «Русская литература и фольклор» – feb-web.ru; коллекция словарей, энциклопедий Кирилла и Мефодия – mega.km.ru; культура письменной речи – gramma.ru; справочно-информационный интернет-портал – gramota.ru; сайт Института русского языка им. В.В. Виноградова – ruslang.ru; сайт Национального корпуса русского языка – ruscorpora.ru; крупнейший энциклопедический ресурс Интернета – rubricon.com; словари, созданные на основе Национального корпуса русского языка – dict.ruslang.ru.

Известно, что информационные технологии используют в условиях классно-урочного обучения, при организации коллективной проектной деятельности и индивидуальной исследовательской деятельности. В процессе подготовки представленного ниже исследовательского проекта ставим перед учениками информационные задачи:

- найти электронный текст, чтобы узнать и запомнить его, пересказать;
- найти электронный текст, чтобы сопоставить или обобщить;
- найти электронный текст, чтобы преобразовать текстовую информацию в схематичную, видеоизменить объём или форму;
- найти электронный текст, чтобы выразить своё отношение, интерпретировать;
- найти электронный текст, чтобы оценить собственную деятельность.

Решаем, какую информацию содержит

в себе анализируемый электронный текст:

- конкретные документы в виде инструкций, правил, стандартов, диссертаций, научных отчётов – следовательно, документальную информацию;
- конкретную информацию о реальных фактах, объектах, явлениях – то есть фактографическую информацию;
- обобщающую информацию в виде теорий или гипотез, методик, программ – концептографическую.

В воспитательных целях используются эстетически значимые примеры интернет-ресурсов. Иллюстрацией подобного электронного текста может служить гипертекст, размещённый на главной странице сайта «Slovari.ru» [Русские словари]. Информационный анализ предполагает анализ композиционной и содержательной стороны гипертекста, определение его типологических черт и адресации. Кроме того, общеучебные умения складываются из способности анализировать и интерпретировать иллюстративную и схематичную информацию, преобразовывать её в иную форму. Этот текст был представлен на интерактивной доске. Техническое средство позволило продемонстрировать учащимся возможности выбора собственного маршрута по гиперссылкам.

«Русские словари». Лингвистика в интернете.

Словари вообще – показатели культуры не только языка, а общей культуры народа.

Д.С. Лихачев.

В ноябре 2004 года Институтом русского языка им. В.В. Виноградова Российской академии наук и компанией «Словари.ру» интернет-сообществу был представлен разработанный более 5 лет совместный проект «Русские словари». Данный проект призван восполнить пробелы в представлении профессиональных ресурсов русскоязычной части пользователей Интернета.

Проект «Русские словари» предназначен для всех, кто интересуется русским языком как родным или как иностранным, для учащихся средней и высшей школы, а также для специалистов, профессионально занимающихся лингвистикой или преподаванием русского языка. Он содержит общедоступную лингвистическую информацию разного типа.

Словарная база сайта содержит 21 том основных интерактивных лингвистических словарей, многие из которых входят в золотой фонд отечественной лексикографии, в том числе: словарь В.И. Даля под ред.

И.А. Бодуэна де Куртенэ; однотомный *Толковый словарь русского языка* (80 тыс. единиц); академический *Толковый Словарь русского языка* в 4-х томах (более 80 тыс. единиц); систематизированный по лексико-семантическим классам слов *Русский семантический словарь*; академический *Русский орфографический словарь* (160 тыс. единиц); характеризующийся максимальной полнотой словника *Новый словарь иностранных слов* (25 тыс. единиц); *Популярный словарь иностранных слов*; *Словарь русских синонимов и сходных по смыслу выражений*; *Словарь русского арго*; *Словарь русских личных имён*; *Словарь языка Пушкина*; *Словарь языка Достоевского*. Виртуальная библиотека лингвистической литературы предлагает академическую «Русскую грамматику», «Краткую русскую грамматику», увлекательное исследование академика В.В. Виноградова «История слов» и другие труды.

Для того чтобы помочь пользователям разобраться в различных проблемах, связанных с владением русским языком, на сайте работает *Служба русского языка*. Квалифицированный специалист в течение суток ответит на заданные Вами вопросы, поможет разобраться в системе значений слова, его грамматических свойствах, происхождении, употреблении в речи, прояснит сложные вопросы пунктуации. В качестве дополнительных ресурсов *Служба* содержит список справочной литературы лингвиста, таблицу субъектов Российской Федерации, список названий государств, бывших республик СССР, и *Орфографическую страничку*, посвящённую наиболее актуальным вопросам русской орфографии. Пользователям сайта предоставляется доступ к дополнительному ресурсу – *Национальному корпусу русского языка* – объёмом более 35 млн. слов, представляющему собой собрание текстов во всем многообразии жанров, стилей, территориальных вариантов.

Предлагаемый проект является разработкой академического уровня представления информации. Он даёт широкие возможности получать в удобной интерактивной форме разностороннюю базовую информацию по русскому языку.

*Научный сотрудник Института русского языка
И. Нечаева.*

Урок приобретает форму лабораторного занятия, на котором организуется мини-исследование. Лингвистическая лаборатор-

ная работа – вариант комбинированного урока, который направлен на формирование метапредметных результатов средствами русского языка. Проводится на этапах усвоения и закрепления учебного материала во всех классах. В ходе лабораторной работы учащиеся самостоятельно решают познавательные задачи на основе информационного и языкового анализа компьютерного текста. Задачи лабораторной работы – выработать практические умения в употреблении и квалифицированном анализе грамматических и культурно-речевых явлений; сформировать умение пользоваться лингвистическими словарями и потребность постоянно обращаться к ним, а также умение интерпретировать содержание информации и навыки сетевой коммуникации. Виды лабораторных и экспериментальных работ:

- ♦ композиционно-содержательный анализ компьютерного текста;
- ♦ преобразование текста (перевод визуальной информации в вербальную систему; перевод вербальной информации в визуальную знаковую систему);
- ♦ составление аннотаций, рецензий на информационные сообщения;
- ♦ редактирование текста;
- ♦ определение функции языковой игры в интернет-ресурсе;
- ♦ работа с толковыми, семонимическими, фразеологическими, этимологическими, грамматическими словарями, словарями по культуре речи, с лингвоэнциклопедическими словарями и справочниками.

Так как компьютерный текст воспринимается избирательно, в процессе информационного анализа следует учитывать природу такого селективного способа восприятия. Избирательность восприятия означает выделение частей, объектов, находящихся в зоне восприятия. Информационный анализ фрагмента электронного текста совершается школьниками в ходе практической деятельности. Его демонстрация на интерактивной доске сопровождается словом учителя или беседой. Учитель помогает распределить внимание школьников равномерно по тексту с помощью опорных сигналов, зарисовок. Информационному анализу должно предшествовать графическое чтение электронного текста: оценивается его структура, назначение; визуальное определяется удобство восприятия текста.

Последовательность действий информационного анализа электронного текста

1. Прогнозирование содержания по за-

главию.

2. Определение целевого назначения ресурса.

3. Установление вида документа (массовые, популярные, для детей и юношества, для профессионального пользования, элитарные, библиофильские, адаптированные).

4. Определение возможности свёртывания или развёртывания информации (по ключевым словам, по наличию аннотации, библиографии и интернет-ресурсов).

5. Выделение структурных частей текста: факты, мнения, цитаты, теоретические положения, гипотезы, аксиомы, доказательства, аргументы.

6. Наличие иллюстративной, схематичной, графической информации. Уместность анимационных эффектов, анимационных объектов, видеофрагментов, звуковых файлов.

7. Определение соотношения частей и целого. Микротемный анализ.

8. Диалог с текстом (с автором) – самостоятельное формулирование главной мысли прочитанного, перефразировка мысли.

9. Наличие ссылок, их количество и оформление.

10. Возможности интерпретации полученной информации.

Ниже приводится пример исследовательского проекта, подготовленного и проведённого нами для школьной конференции в рамках Дней славянской письменности: *«Всякий словарь – прежде всего дидактическое, то есть предназначенное для обучения произведение»* (В.Г. Гак).

- 1. Цель проекта:** формирование у школьников лексикографической компетенции.

- 2. Задачи проекта:** а) осознание потребности обращения к словарю для решения познавательных и коммуникативных задач; б) формирование умения выбирать нужное лексикографическое издание с учётом его типа, а также умения воспринимать текст словаря, извлекать из него информацию о слове; в) формирование лексикографических умений для решения лингвистических задач; г) овладение метапредметными результатами деятельности.

- 3. Проблема:** тревожащее снижение общего уровня речевой культуры заставляет остро осознать роль словаря как важного и незаменимого пособия, формирующего навыки сознательного отношения к своей речи.

- 4. Ключевые слова:** лексикография; лексикографическая культура; культура речи; типы словарей русского языка, средс-

тво изучения русского языка.

5. Источники информации: академические и школьные словари; лингвистические и лингвометодические справочники; обучающие CD-диски по русскому языку.

6. Технические средства: компьютер, интерактивная доска, обучающие CD-диски по русскому языку, видеосюжет для уроков русского языка о значении словаря В.И. Даля.

7. Ресурсы: электронная почта; живой журнал; материалы сайтов gramota.ru; slovari.ru; gramota.ru; traktat.com.

8. Обработка информации: а) теоретический анализ справочной литературы, обобщение, сопоставление с известными фактами, аргументированные лексикографические выводы; б) создание текста на тему: «Лексикографический подвиг В.И. Даля»; в) обсуждение по электронной почте сценария проведения Дня славянской письменности.

9. Предполагаемое время подготовки проекта – 3 недели. Время, необходимое для реализации проекта в реальных условиях, – 2 часа. Время, затраченное на проект – 2 недели.

10. Результаты исследовательской деятельности учащихся:

– сообщения школьников по самостоятельно подготовленным темам: «Истоки и традиции русской лексикографии»; «Типология словарей русского языка»; «Аспекты лексикографического описания слова в словарях различных типов»;

– рефераты на тему «Словари русского языка и их информативные возможности»;

– компьютерная презентация на тему «Словарь – это вселенная в алфавитном порядке» (Вольтер);

– публикация лучших работ в сборнике научных работ школьников.

11. Презентация: а) выступления на занятиях элективного курса по русскому языку; б) выступление группы школьников на конференции, посвящённой Дню славянской письменности; в) защита коллективной компьютерной презентации.

12. Участники: школьники 9–10 классов базового и профильного уровней.

13. Структура и содержание проекта.

I этап, *мотивационный* – подготовка к Дню славянской письменности. Формулируется тема проекта. Определяются цель, задачи деятельности учащихся, которые знакомятся с программой проведения праздника.

II этап, *ориентировочный* – распределе-

ние ролей в проведении праздника. Формируется рабочая группа. Школьники выбирают по желанию темы для сообщений и реферата. На этом этапе обмениваются информацией по электронной почте и в блоге. Получают консультации по подготовке коллективной презентации «Словари русского языка».

III этап, *процессуальный* – представление результатов исследовательской деятельности. Участие школьников в занятиях элективного курса и празднике. Участники обсуждают выступления, защищают рефераты, участвуют в дискуссии.

IV этап – *оценка учащимися собственной деятельности*. Подведение итогов выполненной работы.

14. Сценарий защиты:

1. *Обозначение проблемы:* «Диалог «человек – словарь» выступает важной формой коммуникативной и познавательной деятельности».

2. *Защита гипотезы:* а) материалы по теме «Истоки и традиции русской лексикографии»; б) материалы по теме «Типология словарей русского языка»; в) материалы по теме «Аспекты лексикографического описания слова в словарях различных типов»; г) материалы по теме «Словари русского языка и их информативные возможности».

3. *Общий вывод:* анализ словарных статей, характер отношения словарных высказываний к описываемому миру показывают, что, во-первых, словарь описывает современную языковую ситуацию, во-вторых, словарь относится к дидактическому жанру, обладает основными признаками педагогической речи. Автор словаря выступает как посредник между обществом – коллективным носителем речи – и языковой личностью, которая обращается за справкой к словарю.

4. *Защита компьютерной презентации «Словари русского языка».*

5. *Дискуссия* (ответы на вопросы): 1) С чем связан, на ваш взгляд, наблюдаемый сегодня «лексикографический бум»? Почему часто остаются невостребованными десятки переизданных и вновь созданных словарей? 2) Можно ли только на основе школьного словаря организовать обучение родному языку? 3) Почему невозможна совершенная классификация словарей? 4) Как связаны между собой лексикография и компьютерные технологии?

Пример сценария проекта иллюстрирует, что мультимедийные ресурсы выступают одновременно как источник информации и как инструмент получения информации. Для

обучения родному языку важно, что мультимедийные ресурсы решают основные дидактические задачи: предоставляют информацию учебного, развивающего и развлекательного характера, обеспечивают средствами естественной коммуникации, развивают критическое мышление, создают условия для развития лингвокреативного мышления. Овладение метапредметными способами деятельности как существенными элементами культуры является условием социализации учащихся. В ходе подготовки к проекту были достигнуты школьниками такие метапредметные результаты: 1) найдена лингвистическая информация по теме в источниках разного типа; 2) извлечена лингвистическая информация из источников, созданных в разных знаковых системах: текст, таблица, график, аудиовизуальный ряд; 3) основная лингвистическая информация отделена от второстепенной, оценена её значимость для решения проблемы; 4) содержание информации передано сжато и выборочно; 5) построены развёрнутые суждения, приведены аргументы; 6) информация видеовизуального ряда переведена в текстовую, а текстовая – в графическую форму.

Теоретический анализ, экспериментальная проверка и личный опыт преподавания исследователя позволяют заключить следующее.

1. В информационно-коммуникационном пространстве создаются условия для нового восприятия фактов и явлений, установление взаимосвязи между явлениями окружающей действительности. В такой среде устанавливаются оригинальные связи между старой и новой информацией. Педагог использует дидактические ресурсы электронной среды, в которой формируются гибкость и склонность к экспериментированию. Эти характеристики способствуют созданию условий для творческого учебного познания. Электронный текст следует рассматривать как лингводидактическую единицу в развитии метапредметных результатов.

2. Использование мультимедийных ресурсов влечёт за собой овладение учащимися принципиально новыми навыками мысленной структуризации мультимедийной информации. Развиваются способности обучаемых воспринимать информацию с экрана, декодировать визуальный образ в вербальную систему, оценивать качество и осуществлять избирательность в потреблении информации. Так формируются метапредметные результаты. Представляется возможным организовать на уроках русского языка обучение

школьников формам передачи информации, технологическим приёмам и правилам, обучение дифференцированному чтению, стиливым особенностям видео- и словесного образа в пространстве новой коммуникации. В связи с этим в образовательных и воспитательных целях на занятиях по русскому языку полезно использовать эстетически значимые примеры компьютерного дискурса. Изучение свойств электронного текста (гипертекста и медиатекста) подготавливает школьников к новой разноплановой и объёмной коммуникации. Перспективным представляется рассмотрение текста в школьном обучении русскому языку не как статической единицы лингвистики, а как динамической единицы коммуникации, формирование умений создавать текст с использованием текстового редактора, автоматизированных словарей различных типов. «Интернет в небывалой прежде мере усиливает метаязыковую рефлексию говорящих и продолжает усиливать насыщенность современной письменной и устной речи метаязыковыми значениями» [Мечковская 2009, 515]. Основы метаязыкового мышления школьников позволят сформировать навыки оценки качества содержания гипертекста и медиатекста.

3. Формирование элементарных навыков медиаграмотности одновременно относится к вопросам социокультурным и дидактическим. Информационно-коммуникационные технологии становятся инструментом формирования экспериментальных умений школьников, так как расширяют рамки традиционного метода, дополняя важными компонентами: планирование и моделирование лингвистического эксперимента. Из этого следует, что в лингвометодике надо расширять спектр лингвистических экспериментальных и лабораторных работ, направленных на обучение элементарному информационному анализу текста, на проведение самостоятельного мини-исследования школьниками явлений современной языковой ситуации.

Методические акценты формирования информационных и коммуникативных умений переносятся с технического навыка на содержательную сторону обучения. Следует не учить решать информационные задачи на основе определённых умений, а, решая информационные задачи, добиваться метапредметных результатов. Метод информационного анализа компьютерного текста раскрывает перед учащимися роль исследовательского подхода к анализу коммуникативных единиц в процессе изучения родного языка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Зазнобина Л.С. Медиаобразование в школе: как же выжить в мире СМИ? [Текст] // Человек. М., 1999. № 1. С. 107-113.
2. Засурский Я. Н. Медиа́текст в контексте конвергенции [Текст] / Я.Н. Засурский // Язык современной публицистики: сб. статей / сост. Г.Я. Солганик. М.: Флинта: Наука, 2008. С. 7-12.
3. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования: проект [Текст] / Российская академия образования / под ред. А. М. Кондакова, А.А. Кузнецова. М.: Просвещение, 2008. 39 с. – (Стандарты второго поколения).
4. Мечковская Н.Б. История языка и история коммуникации: от клинописи до Интернета: курс лекций по общему языкознанию [Текст] / Н.Б. Мечковская. М.: Флинта: Наука, 2009. 584 с.
5. Федорцова С.С. Медиаобразование в информационном обществе [Текст] / С.С. Федорцова // Журналистика и медиаобразование в XXI веке: сб. научных трудов междунар. науч.-практ. конф. (Белгород, 25–27 сентября 2006 г.). Белгород: Изд-во БелГУ, 2006. С. 247-249.
6. Русские словари: сайт [Электронный ресурс] / Ин-т русского языка им. В.В. Виноградова РАН. М., 2005-2010. URL: <http://slovary.ru/default.aspx?s=0&p=131>. Проверено – 09.03.2010.

УДК 378.14:57:378.

Арбузова Е.Н.

УЧЕБНЫЕ КНИГИ ДЛЯ УЧИТЕЛЕЙ ПО МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ БИОЛОГИИ (ЕСТЕСТВОЗНАНИЯ) (конец XVIII – начало XX в.)*

Аннотация. Статья посвящена истории создания, ретроспективному анализу и изучению структуры и содержания отечественных изданий по методике обучения биологии за период с 1786 по 1907 г., от момента появления первого российского руководства для учителей естественной истории в знаменитой книге академика В.Ф. Зуева до выхода в свет «Основ общей методики естествознания» профессора В.В. Половцова. Приводится характеристика частно-методических изданий за этот период.

Ключевые слова: методика преподавания биологии, руководства, учебники, учебные пособия, структура, содержание.

Е. Arbuzova

EDUCATIONAL BOOKS FOR TEACHERS ON BIOLOGY (NATURAL SCIENCES) TEACHING METHODS (end of XVIII - early XX century)

Abstract. This article describes the history of creation, a retrospective analysis and study of the structure and content of domestic publications on methods of teaching biology for the period from 1786 to 1907 years. From the onset of Russia's first guide for teachers of natural history in the famous book by Academician V.F. Zueva before the publication of

“Fundamentals of the general method of natural science” by professor V.V. Polovtsov. Characteristics of private-methodical publications during this period is included.

Key words: biology teaching methods, manuals, textbooks, teaching aids, structure, contents.

Целью данной статьи является ретроспективный анализ изданий по общей и частным методикам обучения биологии для системы высшего педагогического образования и учителей биологии, раскрыть историческую обусловленность и генезис методико-биологических знаний в содержании учебных книг в период с конца XVIII до начала XX в.

Отечественная методика преподавания естествознания берёт своё начало с 1786 г., когда в учебные планы главных народных училищ (с пятилетним сроком обучения) было включено изучение естественной истории. В 1783 г. была открыта первая учительская семинария. Введение нового предмета в школах России потребовало создания учебных пособий и разработки методических рекомендаций, помогающих осуществлять успешное преподавание нового предмета.

Методические установки Устава 1786 г. [24, 6] нашли выражение в предисловии к учебнику В.Ф. Зуева «Начертание естественной истории» [8]. В этом предисловии ав-

* © Арбузова Е.Н.

тор даёт указания, каких приёмов должен придерживаться учитель, преподавая естественную историю. Таким образом, предисловие к учебнику являлось «прообразом» первого русского методического руководства для учителей естествознания. Главное внимание Зуев обратил на определение системы и содержания школьного естествознания. Система школьного естествознания, разработанная им, основывалась на научных идеях, высказанных М.В. Ломоносовым и А.Н. Радищевым о природе как едином целом, развивающемся по восходящей линии.

Б.Е. Райков в книге «Академик Василий Зуев, его жизнь и труды» писал: «...для своего времени дидактические указания Зуева надо расценивать очень высоко: это были новые, прогрессивные требования, ещё мало понятные современникам, которые надо было разъяснять и за которые надо было бороться» [16, 246]. И далее: «Методические взгляды Зуева и требования, какие он предъявлял к постановке преподавания знаний о природе, стояли на большой высоте по сравнению даже с тем, что делалось в этой области много десятилетий позднее, в XIX в.» [16, 249].

Важными методическими достижениями учебника Зуева являются: 1) разработка логики и методологии изложения содержания школьного курса естествознания: неживая природа, основы ботаники, основы зоологии; 2) установление тесной связи содержания школьного естествознания с практикой; 3) изложение учебного естествоведческого материала с позиций материалистического мировоззрения; 4) преодоление односторонности узкосистематического направления в изучении природы, порождённого учением Линнея, и другие преимущества.

Кроме того, во введении к учебнику изложен ряд *принципов, методов и приёмов* обучения естествознанию, которые также имели немаловажное теоретическое и практическое значение в методике естествознания и остаются актуальными сегодня для современной методики обучения биологии.

В предисловии В.Ф. Зуев обозначил целый ряд важнейших проблем методики преподавания естествознания: взаимосвязь науки и учебного предмета, логика построения курса (от простого к сложному, от неживой природы к растениям, а затем к изучению животных и человека), монографическое описание живых объектов, роль натуральной и изобразительной наглядности в обучении, создание естественноисторического кабинета, развитие интереса к естественной исто-

рии, применение естественнонаучных знаний на практике (связь обучения с жизнью), а также преемственность методики обучения в средней и высшей школе. Методические указания академика Зуева нельзя не признать весьма прогрессивными. Они заложили хороший фундамент для дальнейшего поступательного развития отечественной методики естествознания. Таким образом, В.Ф. Зуев положил начало русской методике обучения естествознанию. Он стал первым методистом и учителем будущих преподавателей естествознания.

В 1783 г. в Санкт-Петербурге чешский педагог Иоганн Игнац Фельбигер издал руководство учителям народных училищ [25]. Данное наставление рекомендовало определённый неизменный состав учащихся, продолжительность учебных занятий, определяло руководящую роль учителя. «Руководство» предлагало использовать в практике работы учителей так называемый приём изображения через начальные буквы.

В «Руководстве» очень обстоятельно освещён вопрос о личности учителя. Данное руководство для учителей по праву можно охарактеризовать как одно из первых дидактических пособий.

Прогрессивные мысли о методике преподавания естествознания были высказаны в «Руководстве учителям первого и второго разряда народных училищ Российской империи», вышедшем в 1794 г. [20]. В этом «прообразе» методики выдвигались, например, такие требования: «учеников надо занимать всех совместно для поддержания внимания», при должном ответе учащимся следовало предлагать новые вопросы, а спрашивать «не всегда в одном порядке». Вопросы должны быть «кратки, определены, без возношений, полны, составлены из слов известных и из слов приемлемых в смысле обыкновенном, а не иносказательном» [20, 45]. Характеристика «Руководства...» говорит о его прогрессивности и перспективности. Однако в те годы хорошие методические установки не всегда реализовывались на практике. Причиной тому было чрезмерное увлечение линнеевской систематикой в школьном естествознании. Почти все учебные пособия первой половины XIX в. давали описание групп растений и животных по К. Линнею, без педагогической переработки. Передовые учителя понимали, что прямое воспроизведение научных открытий в школьном естествознании приводит к потере образовательного смысла. А потому делались попытки улучшить учебный

предмет с помощью дополнительных сведений. Были случаи, когда вместе с подачей систематических понятий рассказывались забавные истории, вызывающие интерес у детей, но не имеющие прямого отношения к обучению естествознанию. В качестве примера можно привести учебное пособие немецкого профессора Г.П. Шуберта «Руководство к естественной истории» [27].

Во многом уступала учебнику В.Ф. Зуева, носменила его переводная книга И.Ф. Blumenбаха «Руководство к естественной истории» [СПб., 1797]. Первоначально эта книга предназначалась для студентов учительской семинарии, а позднее «за неимением других» была рекомендована для использования в гимназиях.

В самом начале XIX в. учреждается Министерство народного просвещения, и главные (губернские) народные училища преобразуются в гимназии. Учительская семинария была реорганизована в Педагогический институт, где преемником идей В.Ф. Зуева стал его ученик А.М. Теряев, который из всех идей своего учителя усвоил только необходимость применения наглядных пособий и способствовал их распространению в школе.

В биологической науке процветает систематика. И поэтому широкую известность получает «Система природы» К. Линнея. Правительство Александра I сочло необходимым ввести в гимназиях преподавание естествознания на уровне, соответствующем морфолого-систематическому направлению науки. В 1809 г. учебник В.Ф. Зуева был заменен учебником А.М. Теряева «Начальные основания Ботанической философии, изданные Главным Правлением Училищ для употребления в Гимназиях Российской Империи». Новый учебник был, по существу, сводкой ботанических терминов (только терминов, относящихся к форме листа, насчитывалось до 139) и содержал различные пояснения религиозного характера.

Одним из методистов-биологов середины XIX столетия можно считать автора учебника «Естественная история. Ботаника» Владимира Ивановича Даля. Выдающиеся методисты-естественники разных периодов давали положительную оценку методическому построению и подбору объектов изучения в его учебнике. Так, профессор Д.И. Трайтак говорил о том, «что учебник В. Даля для своего времени составлен на должном научном уровне. Нигде в текстах не упоминается Творец, описания растений даны доступно, логически последовательно и интересно» [23, 40].

Но этот замечательный для своего времени учебник, который возрождал традиции В.Ф. Зуева, не получил должного распространения в гимназиях России. Министерство сочло его недостаточно научным. Таким образом, попытка Даля была уникальным явлением тех лет, но влияние его передовых идей было незначительным.

Итак, несмотря на включение биологии в российское школьное естественнонаучное образование, его состояние в первой половине XIX в. характеризовалось глубокими застойными явлениями.

После длительного перерыва школы были не подготовлены к качественному выполнению программ по естествознанию. Практически отсутствовала материальная база, слабой оставалась методическая подготовка учителей и несовершенными – учебные пособия.

Таким образом, более полстолетия русская методика естествознания находилась в «бездейственном» состоянии. В этот период не создавалось трудов в области методики преподавания естествознания для учителей и слушателей учительских семинарий.

К середине XIX в. оформились два противоположных направления в преподавании естествознания: первое – метафизическое – по существу, идеалистическое направление, оно предполагало лишь некоторое усовершенствование методов обучения; и второе – эволюционно-материалистическое направление, стремившееся дать учащимся естественнонаучные знания в свете материалистического эволюционного учения Чарлза Дарвина. Господствующим направлением оставалось первое, так как оно поддерживалось правящими кругами Министерства народного просвещения. Первое, метафизическое, направление принято называть в методике любеновским – по имени немецкого учителя-натуралиста, методиста и автора первой методики естествознания Августа-Генриха Любена.

Итак, *первая методика естествознания* была написана в 1830-1840-х годах в Германии учителем Августом Любеном (1804-1873). А.Любен, как и Я.А. Коменский (1592 – 1670), считал, что изучение естествознания должно идти от простого к сложному, от известного к неизвестному, от конкретного к отвлечённому, то есть индуктивным путём.

Однако массовая практика обучения по любеновскому типу выявила серьёзные противоречия. Любеновские методы не соответствовали содержанию обучения в школе. Методические рекомендации по использованию наглядности наталкивались на её отсутствие

в школах. Поэтому не было возможности должным образом организовать учебный процесс. Также педагогическую общественность не удовлетворяло, что в учебниках основное внимание по-прежнему уделялось морфологии и систематике (по книгам К. Линнея).

Возникли новые методические проблемы. Содержание школьного курса естествознания должно было соответствовать уровню развития биологической науки, методы обучения – содержанию школьного предмета.

Таким образом, для своего времени (1830-1840-е гг.) методические высказывания Любена являлись прогрессивными. Наука того времени располагала слишком малым запасом биологических фактов и иного материала, кроме описательно-систематического, но А. Любен создал методику сообщения этого материала и, как писал Б.Е. Райков, заслужил имя *отца методики естествознания*. Между 1868 и 1875 годами русский учитель получил на родном языке почти все основные работы А. Любена [11; 12; 13], не считая самостоятельных переработок Д.С. Михайлова, К.К. Сент-Илера, Н.И. Раевского.

Итак, основным направлением в методике естествознания 1860-1870-х годов является любенизм. Сущность любеновского направления заключалась в методической обработке естественнонаучного материала, предназначенного для изучения в средней школе в соответствии с общедидактическими принципами, а также с точки зрения не только образовательной, но и воспитательной.

Профессор А.Н. Бекетов горячо пропагандировал методику естествознания Любена и перевёл его учебник, написав к нему предисловие, в котором дал ценные рекомендации учителям.

А.Н. Бекетов резко выступил против догматического обучения. Он определяет своё отношение к расположению учебного материала, развитию наблюдательности и самостоятельности мышления при проведении занятий: «Познание органических отправлений решительно невозможно без изъяснения внутреннего и наружного строения животного и растения... ибо для начинающего гораздо удобнее объяснять строение органов вместе с их отправлением: одно освещает другое» [2, 14]. Это высказывание об объединении элементов основ разных наук в школьном предмете следует считать *замечательным методическим открытием* [3, 20]. Мысль А.Н. Бекетова была осуществлена его учеником К.А. Тимирязевым в книге «Жизнь растения», а затем и другими учёными во мно-

гих учебниках ботаники.

А.Н. Бекетов положил начало методическому поиску, выразившемуся в дальнейшем в «исследовательском методе» и – в наше время – в проблемном построении уроков. Эти новые веяния поставили вопрос об образовательного и воспитательного значения метода.

К сожалению, ни учебника, ни учебного пособия для будущих учителей Бекетов не написал, но его идеи нашли отражение в последующих работах методистов естествознания.

С критикой «любеновского» направления в преподавании естествознания выступил Александр Яковлевич Герд, выдающийся методист, основоположник эволюционно-материалистического направления в школьном преподавании естествознания. Становлению методики естествознания как науки была посвящена деятельность Александра Яковлевича Герда, работами которого было положено начало *научной методике преподавания естествознания*. А.Я. Герд создал новый курс естествознания для начальной школы – «Неживая природа», объединяющий сведения о земле, воздухе и воде. Он написал к нему учебник под названием «Мир божий» [5] и методическое руководство для учителей «Предметные уроки» [6]. Это учебное пособие имеет большое историко-методическое значение. «Цель книги – дать возможность преподавателю и специалисту вести рациональный курс естествознания в народной школе, руководство для учителей начальных классов. В этой первой частной методике были разработаны уроки, экскурсии, практические занятия («Самостоятельные занятия детей в школе») и домашние задания экспериментального характера («Задачи на дом»). Им (Гердом) написаны «Уроки минералогии» и методика наиболее трудных уроков по ботанике («Питание растений»).

Однако учебники и пособия А.Я. Герда во время своего первого издания не получили должного распространения. Одним из обстоятельств такого положения было то, что «время первоначального появления «Предметных уроков», в 1883 г., было весьма печальной эпохой для нашего школьного естествознания. Изгнанное из средней школы в 1877 г. как предмет, якобы развивающий вольнодумство и верхоглядство, оно влачило довольно жалкое существование» [18, 170]. Безвременье конца XIX в. затормозило развитие школьного книгоиздания, и новые отечественные учебники биологии появляются только после реставра-

ции школьного естествознания – в 1901 г.

А.Я. Герд, к большому сожалению, не написал курса общей методики преподавания естествознания, но все его сочинения дают богатый материал для построения строго продуманной методической системы, основанной на дарвиновской, материалистической идее, планомерно развивающей мировоззрение и навыки самостоятельной работы учащихся путём непосредственного изучения объектов живой природы в школе, дома и на экскурсиях.

Методические идеи А.Я. Герда получили дальнейшее развитие в работах Л.С. Севрука. Он разработал свою методику обучения естествознанию, которая была основана на глубоком понимании психологии учащихся и развитии их познавательной активности. Книга Л.С. Севрука «Методика начального курса естествознания» (1902 г.) стала одной из лучших работ для учителей естествознания послегердеровского периода [21]. В этой работе содержались методические рекомендации по проведению уроков, построению рассказа учителя при объяснении, советы о форме постановки вопросов учащимся, о подготовке и демонстрации опытов на уроках. Значительное место отводилось разработкам домашних заданий и организации самостоятельных наблюдений.

Более 100 лет отделяет нас от дня выхода в свет первого отечественного учебника по методике преподавания биологии «Основы общей методики естествознания» [14], написанного в 1907 г. известным педагогом, крупнейшим методистом-биологом Валерианом Викторовичем Половцовым. В книге «Основы общей методики естествознания» изложена целостная система знаний по методике. Учёный подробно охарактеризовал образовательное значение экскурсий и практических занятий. Он рекомендовал строить преподавание на самостоятельных практических занятиях, экскурсиях и других приёмах самостоятельности учащихся. Большое значение для автора имело участие в кружке педагогов и научных деятелей разных специальностей, в котором в течение нескольких лет обсуждались общие вопросы, касавшиеся методов преподавания различных научных дисциплин и их образовательного значения в школе. Многие идеи, проведённые в курсе, явились поэтому результатом совместной работы этого педагогического кружка.

В своём труде Половцов обосновал и развил так называемый «биологический метод» обучения – изучение строения живых организмов на основе связи с окружающей сре-

дой, тем самым сделав существенный вклад в экологизацию школьного естествознания. Поэтому в истории методики естествознания (методики обучения биологии) он известен как активный пропагандист экологического направления. В отборе содержания учебного предмета Половцов предлагает руководствоваться тремя принципами (он назвал это «биологическим методом»):

1) формы должны быть изучаемы в связи с их отправлениями;

2) образ жизни должен изучаться в связи со средой обитания;

3) для изучения в школе надо выбирать те организмы, которые дают богатый биологический материал.

Высказывая эти положения, Половцов находился под влиянием своего учителя, известного анатома-педагога П.Ф. Лесгафта. Конечно, на него оказали влияние и работы Юнге и Шмейля [26], но он не просто перенёс их идеи на русскую почву, а многое подверг критике, многое отверг и проявил в оформлении основных положений биологического направления значительную самостоятельность. В своей методике В.В. Половцов впервые собрал весь опыт, накопленный многими поколениями учёных и учителей в области теории преподавания естествознания, обосновал и развил ряд методических положений. Он впервые обозначил ряд вопросов, которые определили направления исследований для методистов-естественников: о различии между научной дисциплиной и учебным предметом, об идее целесообразности в школьном преподавании, о роли гипотезы в учебном предмете, об изучении эволюционной теории, о половом просвещении, о системе подготовки учителя; о том, каким должен быть учитель естествознания, и много других. Как учёный-ботаник, Половцов активно отстаивал материалистический подход в объяснении природных явлений. Проведём анализ «Основ общей методики естествознания» В.В. Половцова с целью выявления основных структурных элементов (вопросов, глав).

Рассмотрим структурные элементы, характерные для первой методики естествознания. Так, первый структурный элемент – «методика обучения биологии – педагогическая наука». Данный структурный элемент в книге Половцова (1907) составляет 10,57 % [14]. «История развития основных проблем методики» – второй структурный элемент – составляет в методике естествознания В.В. Половцова 10,87 %. Третий компонент – «роль биологического образования»

– впервые вводится Половцовым и составил 4 %. «Воспитание в процессе обучения биологии» рассмотрено в труде В.В. Половцова и составляет в объёме страниц 6,1 %. «Содержанию школьного курса» отводится почти 11 %; «развитию биологических понятий» отведено 26,42 %; «методам обучения естествознанию» – 10,67 %. «Система форм обучения естествознанию» составила 26,83 %. «Материальная база обучения естествознанию» практически не рассмотрена, а «личности учителя естествознания» уделено внимание (3,66 %). Таким образом, мы видим, что структура учебных изданий по общей методике обучения биологии была заложена в начале XX в. выдающимся методистом-естественником В.В. Половцовым.

Однако первая общая методика естествознания шире и богаче, чем составляющие её 10 структурных элементов. В учебном издании В.В. Половцова (1925) рассмотрены и многие другие вопросы [15]. Характерную эволюцию пережил Половцов в вопросе о необходимости введения в школьное преподавание учения Ч. Дарвина. В первом издании своей методики он очень сдержанно отнёсся к идее преподавания в школах «эволюционной гипотезы». Однако спустя несколько лет, под влиянием бесед с другими методистами, он отошёл от прежних взглядов и в новом издании своей методики решительно указал, что эволюционную теорию в преподавании «игнорировать никак нельзя, так как в настоящее время она составляет один из важнейших устоев современной биологии; умолчание о ней было бы принято за скрывание истины, чего, конечно, не должно быть в школе» [14, 14]. Эти его методические рекомендации нашли применение в годы становления советской школы.

Таким образом, Половцов в своей методике дал первую сводку того, что накопилось в области теории преподавания естествознания в школе, определил структуру общей методики естествознания (биологии), теоретически обосновал и развил ряд методических положений. Его методика оказала положительное влияние на педагогов-естественников и сыграла большую роль в подготовке новых кадров учителей естествознания.

Авторы учебников и учебных пособий по методике преподавания (естествознания) биологии широко использовали в своих трудах богатейший материал, предоставленный учителями и методистами естествознания этого периода. Труды методистов-биологов конца XVIII – начала XX веков вызывают

большой интерес у современных исследователей и авторов учебных книг по биологии для учащихся и учебных пособий – для будущих учителей биологии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арбузова Е.Н. Генезис учебных изданий по методике преподавания биологии: монография / Е.Н. Арбузова. Омск: Изд-во ОмГПУ, 2008. 214 с.
2. Бекетов А.Н. О приложении индуктивного метода мышления к преподаванию естественной истории в гимназиях // Журнал Министерства народного просвещения. 1863. №. 12. С. 10-24.
3. Верзилин Н.М., Корсунская В.М. Общая методика преподавания биологии: учебник для студентов пед. ин-тов по биол. Спец. 4-е изд. М.: Просвещение, 1983. 384 с.
4. Всесвятский Б.В. Общая методика биологии: учебное пособие для педагогических институтов. М.: Учпедгиз, 1960. 331 с.
5. Герд А.Я. Мир божий. Книжка I. Земля, воздух и вода. Для учащихся в начальной школе / Сост. А.Я. Герд. СПб.: Тип. В. Демакова, 1883. 104 с.
6. Герд А.Я. Предметные уроки в начальной школе. Подробные указания, как учить детей по книжке «МИР БОЖИЙ». Ч. 1: Земля, воздух и вода / сост. А. Герд. СПб.: Тип. В. Демакова, 1883. 132 с.
7. Даль В. Естественная история. Ботаника В. Даля, составленная на основании наставления для образования воспитанников Военно-учебных заведений, Высочайше утвержденного 24 декабря 1848 г. СПб., 1849. 211 с.
8. Зуев В.Ф. Начертание естественной истории, изданное для народных училищ Российской империи. СПб., 1786. 460 с.
9. Кейран Л.Ф. Структура методики обучения как науки: На основе анализа методик обучения биологии / предисл. И.Д. Зверева. М.: Педагогика, 1979. 166 с.
10. Краткое руководство к методическому изучению естественной истории в начальных школах, реальных училищах, гимназиях и семинариях, со многими задачами и вопросам Августа Любена. С 15-го нем. изд. перевел Н. Е. Огородников. СПб., 1878. 115 с.
11. Любен А. Обучение естественной истории: Сб. переводов по педагогике, дидактике, методике. – СПб., 1872. Т. I. 302 с.
12. Любен А. Обучение естественной истории: Сб. переводов по педагогике, дидактике и методике. – СПб., 1872. Т. II. 248 с.
13. Любен А. Руководство к систематическому изучению ботаники для школ и самообучения Августа Любена, директора учительской семинарии в Бремене. По четвертому изданию составил А. Бекетов. СПб., 1876. 544 с.
14. Половцов В.В. Основы общей методики естествознания. Лекции, прочитанные в С.-Петербургском университете и на Педагогических курсах при военно-учебных заведениях. М.,

1907. 276 с.
15. Половцов В.В. Основы общей методики естествознания / 4-е издание / под ред. Б. Е. Райкова. Л., 1925. 233 с.
 16. Райков Б.Е. Академик Василий Зуев, его жизнь и труды. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1955. 351 с.
 17. Райков Б.Е. Валериан Викторович Половцов. Его жизнь и труды. М.; Л., 1956. 355 с.
 18. Райков Б.Е. Очерки истории гелиоцентрического мировоззрения в России. Из прошлого русского естествознания. 2-е изд. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1947. 390 с.
 19. Райков Б.Е. Пути и методы натуралистического просвещения. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. 487 с.
 20. Руководство учителям первого и второго ряда народных училищ Российской империи. СПб., 1794. 57 с.
 21. Севрук Л.С. Методика начального курса естествознания. – СПб., 1902. – 226 с.
 22. Трайтак Д.И. О первом отечественном учебнике естествознания для школы // Проблемы школьного учебника. М., 1981. Вып. 9. С. 166-176.
 23. Трайтак Д. Проблемы методики обучения биологии: Труды действительных членов Международной академии наук педагогического образования. – М.: Мнемозина, 2002. – 304 с.
 24. Устав народным училищам в Российской империи, уложенный в царствование императрицы Екатерины II. СПб., 1786. 122 с.
 25. Фельбигер И.И. Руководство учителям первого и второго класса народных училищ Российской империи. СПб.: Тип. Шнора, 1783.
 26. Шмейль О. Растения. Основы природоведения с биологической точки зрения / Авторизованный перевод под ред. и с дополнен. проф. В.Р. Заленского. – 2-е доп. и испр. изд. по 15-му изд. «Grundriss der Naturgeschichte. Zweites Heft. – Prof. O. Schmeil». Киев: Издание Пироговского Товарищества, 1910. 136 с.
 27. Шуберт Г. П. Руководство к естественной истории, с немецкого переведенное и примененное в России: в 2 ч. Дерпт, 1839. 386 с.

УДК 372.851+378.147

Иванова С.В.

СТРУКТУРА И ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ УЧЕБНЫХ ПОНЯТИЙНЫХ ОБРАЗОВАНИЙ ВЫСШЕЙ МАТЕМАТИКИ*

Аннотация. Статья раскрывает вопросы применения структурно-интегративного и деятельностного подходов к обучению студентов высшей математике в вузах, где математика является профильным предметом. В статье обоснована предлагаемая автором методическая система структурной организации учебного курса высшей математики и показаны роль и значение методики как инструмента интенсификации обучения высшей математике.

Ключевые слова: системное обучение высшей математике, понятийная организация знаний, обучение учебной математической деятельности.

S. Ivanova

STRUCTURE AND PRINCIPLES OF METHODOLOGICAL SYSTEM OF THE EDUCATIONAL CONCEPTUAL FORMATIONS OF HIGHER MATHEMATICS

Abstract. In the article questions of structural-integrative and activity approach to students' teaching to studying and development

* © Иванова С.В.

of new fundamental mathematical concepts are considered. The methodic is considered as intensification tool of students' teaching.

Key words: system teaching of higher mathematics, conceptual knowledge system, teaching to studying mathematical activity.

В статье рассматривается методическая система обучения высшей математике студентов вузов с профильным предметом математикой. *Методическую систему* мы понимаем в соответствии с трактовкой, приведенной в «Методике» Н.Л. Стефановой, Н.С. Подходовой и В.В. Орлова [8, 93], где цели, принципы, содержание, методы, формы, средства обучения объединены и взаимосвязаны с процессами формирования целостных психических структур у учащегося в обучении. Система направлена на активизацию осознанной деятельности студентов в обучении высшей математике через усиление использования функциональности фундаментальных математических понятий. В работе мы опираемся на структурно-интегративную теорию индивидуального ин-

теллекта [3; 10; 11], на основные положения деятельностного подхода [5; 9], а также на четыре основных подхода к трактовке *понятия* в философии: *понятие в узком смысле* и *понятие в широком смысле* [4], *понятие как система знаний* [2], *понятие как система категорий* [1]. Возможность совместного использования структурно-интегративного и деятельностного подходов показана у Н.И. Чуприковой [11, 23].

Согласно исследованиям психологов [10, 193], понятийное мышление как высшая форма мышления развивается на основе практического, наглядного и словесного мышления. Причём понятийное мышление реорганизует и использует все предшествующие формы. Принципиальную роль в понятийном мышлении играет логическое мышление во взаимосвязи с другими формами мышления, что важно в обучении математике по причине особенностей математического знания и математической деятельности.

Для построения ориентировочной основы учебной математической деятельности студентов мы опираемся на основные свойства понятийной организации информации:

- словесную и символическую выраженность;
- структурированность («расчленённость формы» (А.А. Ветров));
- взаимосвязанность теоретических логически организованных сведений и конкретных объектов системы знаний, основанных на понятиях, через словесное выражение, образное представление и практическое использование;
- включение понятия конкретной науки в характерные и специфические для неё структурно-интегративные иерархические системы знаний и деятельности, основанные на понятиях.

Проявление специфических черт понятия в обучении высшей математике мы реализуем формированием учебных понятийных образований высшей математики, которые вместе с математической информацией включают учебную информацию как составляющую содержания обучения.

Учебным понятийным образованием высшей математики (УПОВМ) будем называть специально организованную, ориентированную на конкретный процесс обучения высшей математике систему знаний, основанную на фундаментальных математических понятиях, адаптированных* для этого процесса обучения, и на системе методических знаний, направленных на её усвоение,

включение в систему понятийных образований, учебную и исследовательскую деятельность студента (рис. 1).

Математическую составляющую будем называть *математическим ядром УПОВМ*. Структура математического ядра выделяет главные для студентов системные образующие в математической подготовке и показывает, что и как учить для полноценного и качественного усвоения математического содержания обучения.

В соответствии с трактовкой методической системы и важностью обучения студентов учебной математической деятельности мы выделяем в структуре УПОВМ учебно-методическую составляющую, которую будем называть *учебным окружением ядра*. Её цели – выделение для студентов учебно-методических задач [8, 187], направлений и приёмов учебной математической деятельности (обучение системному управлению восприятием, памятью, мышлением и т. д., учебной математической деятельностью в целом).

Основные *учебно-методические задачи* в методической системе УПОВМ выделяются *типами* УПОВМ и системными образующими в структуре УПОВМ.

1. Типы УПОВМ:

- **понятие-определение (П-О)** – направлено на выделение и использование ориентировочной основы учебной математической деятельности студентов по усвоению определения понятия (рис. 2);

- **горизонтальная понятийная система (ГПС)** – направлена на освоение студентами логически связанных систем понятийно организованных знаний (основным объектом ГПС выступает математическая задача, в том числе теорема как задача) – рис. 3;

- **вертикальная понятийная система (ВПС)** – направлена на обучение студента осознанному развитию понятий, определений и систем свойств (взаимосвязей) новых понятий на основе ранее изученных с одновременным более глубоким анализом ранее изученного (средствами развития служат элементарные мыслительные операции: анализ, синтез, обобщение, абстрагирование, перенос, детализация, конкретизация и т.д.);

- **категориальное понятийное образование (КПО)** – служит систематизации фундаментальных математических обобщённых понятий в обучении в целом (КПО объединяет ранее выделенные учебные задачи через использование общего, особенного, единичного, абстрактного и конкретного; иерархической организации и других категориальных инструментов).

* Будет разъяснено ниже.

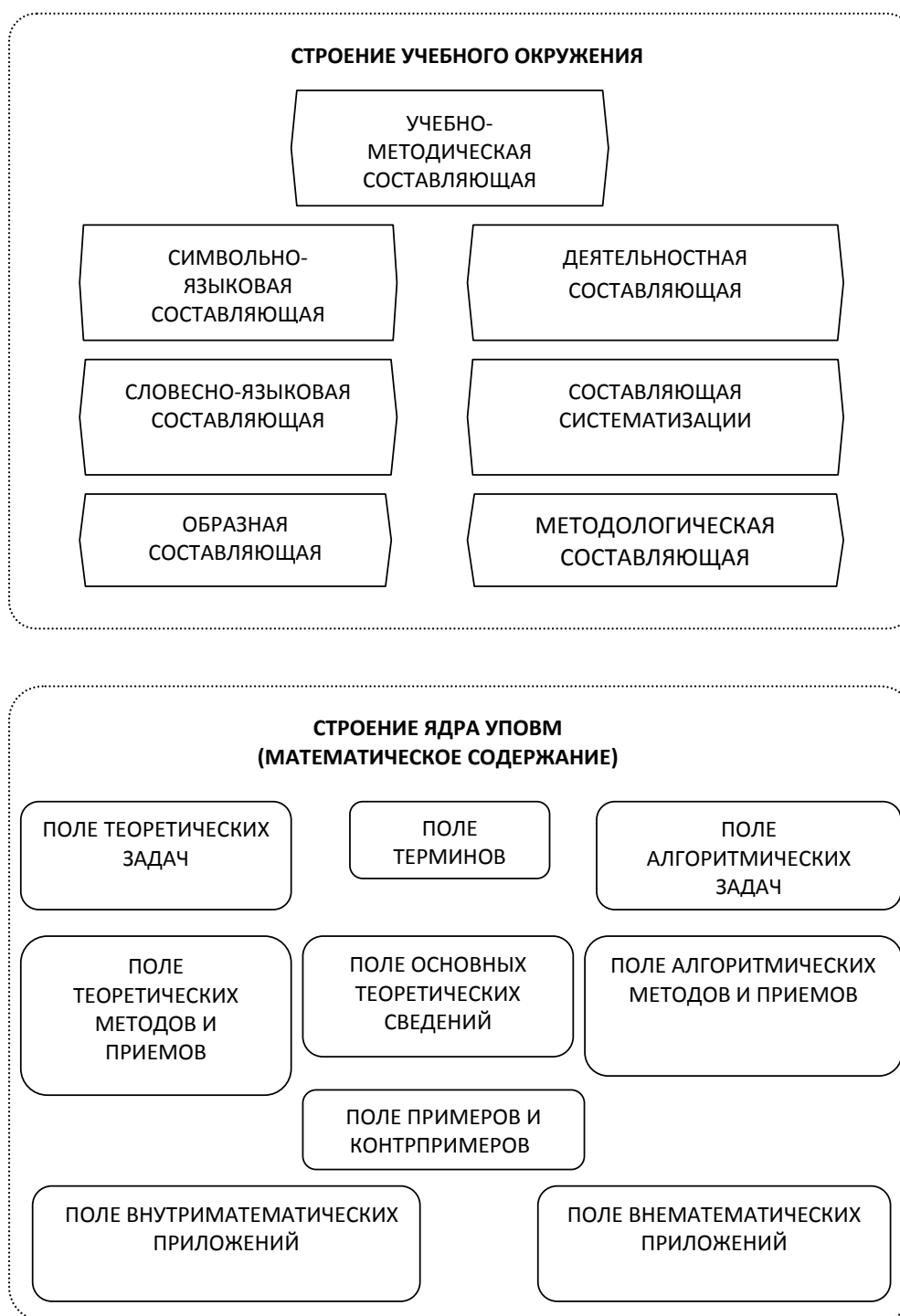


Рис. 1. Структура учебного понятийного образования высшей математики.

ПОНЯТИЕ-ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПРЕДЕЛА ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТИ

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ

1. Используя логические символы, записать утверждения:

- $\exists \lim_{n \rightarrow \infty} x_n$;
- Последовательность сходится;
- $\lim_{n \rightarrow \infty} x_n \neq 4$.

2. Что означают символьные утверждения $\exists N \forall \varepsilon > 0 \forall n \geq N \rightarrow$

$$\rightarrow |x_n - a| < \varepsilon;$$

$\forall \varepsilon > 0 \exists N \exists n \geq N \rightarrow$

$$\rightarrow |x_n - a| < \varepsilon.$$

Как они связаны с определением предела?

ТЕРМИНЫ И СИМВОЛЫ

- Последовательность x_n сходится.
- Последовательность x_n сходится к числу a .
- Число a является пределом последовательности x_n .
- Последовательность x_n расходится.
- Последовательность x_n сходится к не числу a .
- Бесконечно малая последовательность
- ...

АЛГОРИТМИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ

1. Доказать, что

$$\lim_{n \rightarrow \infty} \frac{2n+1}{n} = 2$$

2. Доказать, что

$$\exists \lim_{n \rightarrow \infty} n \sin \frac{\pi n}{4}$$

АЛГОРИТМ (МЕТОД)

Путем упрощающих оценок выражения $|x_n - a|$ получить явную зависимость переменных под квантором \exists в символьной формулировке определения

ОПРЕДЕЛЕНИЯ И ФОРМУЛИРОВКИ

Последовательность x_n сходится к числу a тогда и только тогда, когда для любой окрестности числа a существует натуральное число N , зависящее от размера этой окрестности ε , такое, что все элементы последовательности с номерами большими N лежат в этой окрестности числа a .

$$a = \lim_{n \rightarrow \infty} x_n \Leftrightarrow \begin{cases} \forall \varepsilon > 0 \exists N = N(\varepsilon) \in \mathbf{N} \forall n \geq N \rightarrow |x_n - a| < \varepsilon; \\ \forall U_\varepsilon(a) \exists V_N^{\mathbf{N}}(\infty) : \forall n \in V_N^{\mathbf{N}}(\infty) \rightarrow x_n \in U_\varepsilon(a). \end{cases}$$

ПРИМЕРЫ И КОНТРПРИМЕРЫ

$$x_n = \frac{1}{n} \quad x_n = \sin n$$

$$x_n = \frac{a^n}{n!} \quad x_n = (-1)^n n$$

ОБРАЗ, В ТОМ ЧИСЛЕ СЛОВЕСНЫЙ И СИМВОЛЬНЫЙ

МОДЕЛЬ ХОРОШО ОБУЧАЮЩЕГОСЯ СТРЕЛКА: какова бы ни была мишень, существует номер выстрела, зависящий от размеров мишени, начиная с которого хорошо обучающийся стрелок всегда попадает в цель.

МОДЕЛЬ ПЛОХО ОБУЧАЮЩЕГОСЯ СТРЕЛКА:

ВНУТРИМАТЕМАТИЧЕСКИЕ ПРИЛОЖЕНИЯ

Рассматриваются при включении понятия в ФУМП (рис.4).

Рис. 2. Схема понятия-определения предела числовой последовательности.

2. Учебно-методические задачи, выделяемые с помощью *системных образующих в структуре УПОВМ* (общей для всех типов):

- развитие различных видов мышления (понятийного, логического, словесного, символического, образного) средствами обучения высшей математике;
- формирование систем примеров и контрпримеров;
- формирование систем задач и методов их решения;

• формирование методических, методологических знаний и опыта студентов в обучении высшей математике;

• обучение логическим рассуждениям и доказательству;

• приобретение опыта системного использования выделенных системных образующих и типов УПОВМ.

В предлагаемой методической системе важную роль играет общая систематизация



Рис. 3. Примеры схем различного уровня отражения связей и свойств горизонтальной понятийной системы предела числовой последовательности.

математического содержания обучения. Это осуществляется с помощью **фундаментальных** (относительно учебного курса и математического цикла вуза) **обобщённых учебных математических понятий** (ФУМП), то есть систем понятий, которые:

- объединены использованием общего термина в названиях;
- имеют общую структуру определений, конкретизация которой позволяет получить определения каждого из объединённых понятий; либо определение одного понятия служит основой введения определений других объединяемых понятий;
- достаточно богаты понятиями, чтобы было возможно для каждого ФУМП ставить и решать выделенные выше учебно-методические задачи (в частности – реализовать при изучении ФУМП все типы УПОВМ).

Поясним на примерах введённые термины.

1. Рассмотрим два варианта объединения. Объединение по общности терминов и определений осуществляется в обобщённом понятии *предела*: все понятия, изучаемые в составе ФУМП *предела*, могут быть получены конкретизацией смысла переменных в выражении

$$\forall U(A) \exists V(a): \forall x \in I(a) a \quad f_x \in U(A)$$

. А понятие *определённого интеграла* Римана лежит в основе определений *несобственных интегралов*, *криволинейных интегралов*, *кратных интегралов* и т. д.

2. Поясним термин понятие, адаптированное* для процесса обучения (см. определение УПОВМ). Адаптация реализуется как выделение определённой подсистемы знаний и деятельности, которая, с одной стороны, охватывает только те части фундаментального научного обобщённого понятия, которые определены программой курса. Так, обобщённое научное понятие *предела* шире и включает, в частности, *предел по топологии*, *слабую и сильную сходимость*, *сходимость в пространстве мер* и т.д. С другой стороны, адаптированная к обучению система знаний включает вспомогательные сведения и действия, которые развёртываются только в процессе обучения и изучения математических понятий, однако в научной деятельности, как правило, свёртываются или опускаются профессиональными математиками и прикладниками.

3. Разъясним термин фундаментальность понятия относительно учебного курса или математического цикла вуза. Обобщённое понятие предела является таковым, так

как объединяет понятия *предела числовой последовательности*, *предела числовой и вектор-функции*, *предела функции многих переменных*, *равномерной*, *поточечной* и *неравномерной сходимости функциональных последовательностей и рядов* и другие (рис. 4). Это позволяет ставить и решать основные учебные задачи. А понятие *выпуклого множества*, фундаментальное в математике, на основе которого создана *теория выпуклого анализа* и другие теории, не является фундаментальным относительно рассматриваемых учебных курсов, так как изучается только на уровне введения определения и простейших примеров и приложений.

ФУМП способствуют ориентации студентов в системе изучаемых понятий, формируя иерархию понятий (главные, второстепенные, вспомогательные). Эта иерархия может предъявляться студентам в форме деревьев и графов с указанием связей между их элементами, которые должны способствовать более ясному пониманию студентами учебного материала (рис. 4). Общность формулировок (содержаний понятий), объектов понятий (объёмов понятий), свойств, признаков, задач, методов, образов и т. д. позволяет изучать объединённые понятия во взаимосвязях и развитии, а также через сравнение в направлениях всех используемых системных образующих и их взаимодействиях.

Овладение студентами учебной математической деятельностью на основе методической системы УПОВМ организуется в три этапа:

1. Формирование целостного образа учебной математической деятельности – осуществляется на упрощённом учебном материале, то есть как допонятийное образование. Этот этап осуществляется, например, в процессе обучения техникам *дифференцирования* и *интегрирования* [6].

2. Конкретизация и детализация структуры, системного строения, средств, методов учебной математической деятельности, освоение элементов, подсистем и системы в целом в развёрнутой детализированной форме с осознанием студентами контролем собственных действий. Это основной этап усвоения нового обобщённого понятия (ФУМП), который структурируется через изучение входящих в ФУМП учебных понятийных образований основных типов: *понятия-определения*, *горизонтальных понятийных систем* и *вертикальных понятийных образований*, а также *категориального понятийного образования*.

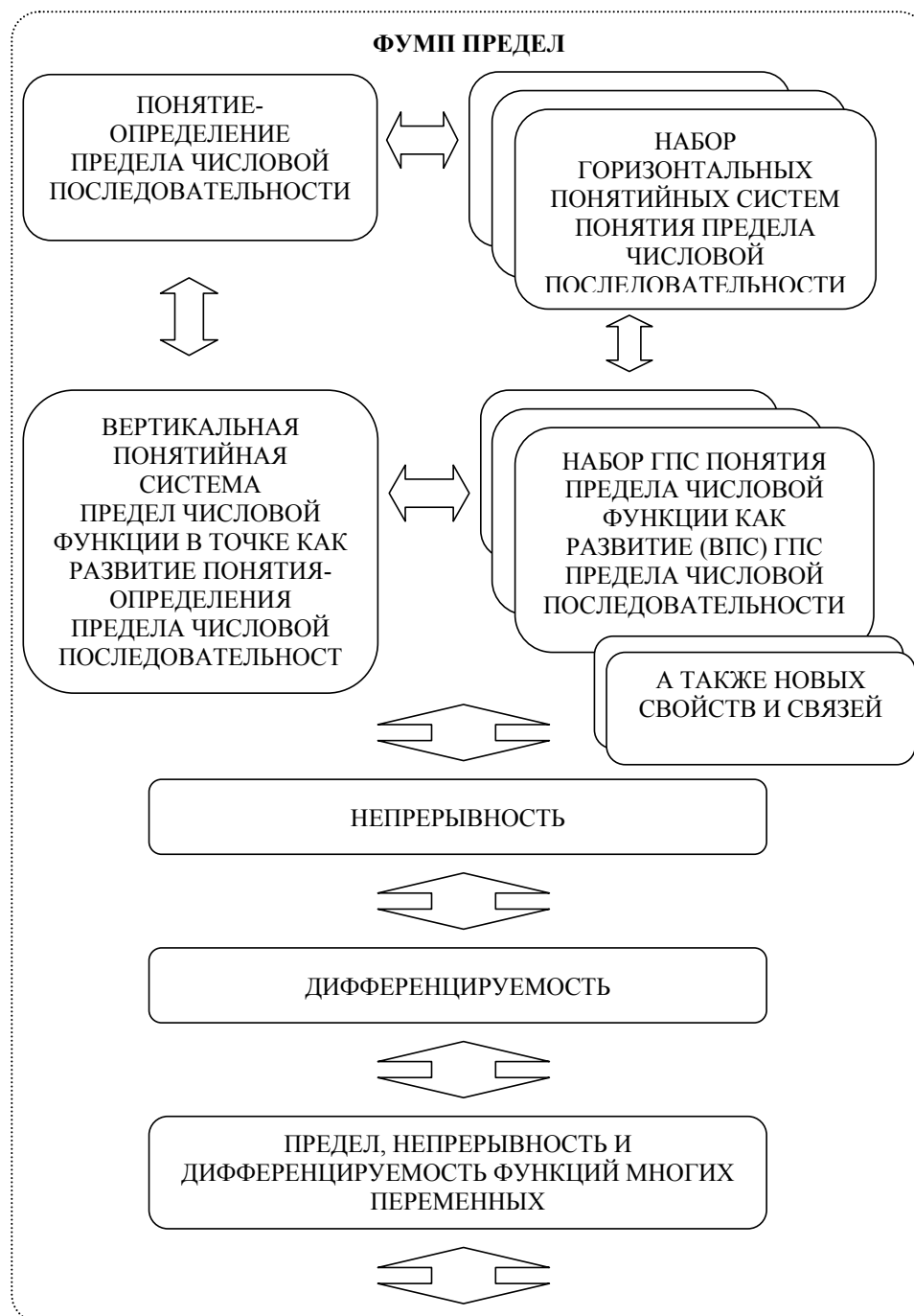


Рис. 4. Часть схемы ФУМП предела.

3. Обобщение системы, постепенное свёртывание вспомогательных учебных элементов системы и подсистем, перевод их в неконтролируемое использование, позволяющее при необходимости их развернуть и контролировать. Этот этап реализуется через использование понятия и является завершающим в формировании определённого уровня категориального понятийного образования.

Аналогичные стадии выделяются при освоении любого фундаментального учебного понятия и каждого УПОВМ в составе ФУМП.

Заметим, что аналогичные системы знаний и учебной математической деятельности, опирающиеся на структуру УПОВМ, используются в обучении различным алгоритмическим техникам, например, *интегрирования* [6], *представления функций* формулой Тейлора, *разложения в ряд* Тейлора, *решения дифференциальных уравнений* и т. д.

Предлагаемая методическая система является одной из форм интенсификации обучения высшей математики, так как удовлетворяет основным положениям концепции

интенсификации обучения высшей математике [7, 152]. В частности, использование методической системы УПОВМ реализует многоуровневый дифференцированный подход к обучению студентов, в котором каждый студент имеет возможность под руководством преподавателя выбирать и учиться контролировать собственную траекторию в изучении каждого понятия. Тем самым интенсифицируется процесс обучения студентов высшей математике. Большое внимание в методической системе уделяется развитию мышления, памяти, внимания студентов средствами обучения высшей математике, их обучению приемам управления собственной учебной математической деятельностью и познавательным процессом, реализации общекультурной составляющей в обучении высшей математике. Обучение студентов организуется через взаимодействие многообразия различных подходов (проблемного обучения, дифференцированного обучения, программированного обучения и т. д.) на основе *структурно-интегративного* и *деятельностного* подходов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Арсеньев А.С., Библер В.С., Кедров Б.М. Анализ развивающегося понятия. – М., 1967.
2. Булатов М.А. Логические категории и понятия. Киев, 1981.
3. Веккер Л.М. Психика и реальность: единая теория психических процессов. М., 1998.
4. Войшвилло Е.К. Понятие как форма мышления. М., 1989.
5. Гальперин П.Я. Лекции по психологии: Учебное пособие для студентов вузов. М., 2002.
6. Иванова С.В. Формирование общего представления студентов о структуре учебной математической деятельности при изучении темы «Техника интегрирования»/ Материалы Международной научно-практической конференции «Современные достижения в науке и образовании: математика и информатика». Архангельск, 2010. С.485-491.
7. Петрова В.Т. Научно-методические основы интенсификации обучения математическим дисциплинам в высших учебных заведениях. Диссерт. докт. пед. наук. Москва, 1998.
8. Стефанова Н.Л., Подходова Н.С., Орлов В.В. Методика и технология обучения математике. М., 2008.
9. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. М., 1998.
10. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. Томск, 1997.
11. Чуприкова Н.И. Умственное развитие и обучение (психологические основы развивающего обучения). М., 1994.

УДК 371.016:811.111

Никонова Е.И.

К ПРОБЛЕМЕ ОЦЕНКИ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ НА УСТНОМ ИТОГОВОМ ЭКЗАМЕНЕ В 9 КЛАССЕ*

Аннотация. Рассмотрены актуальные проблемы создания шкал, позволяющих повысить объективность измерения уровня каждого из критериев владения иностранным языком. В ходе опроса экспертов выявлены значимые параметры для оценивания монологического и диалогического высказывания на устном итоговом экзамене. Предлагаемые шкалы прошли предварительную проверку, которая показала, что их использование позволяет существенно отойти от чисто субъективной оценки, когда экзаменационная отметка выставляется по совокупности ряда неформализованных «ощущений».

Ключевые слова: итоговый экзамен устного высказывания, шкалы оценивания, параметры оценки, субъективизм оценки, оценочная процедура, нормирование (стандартизация), эксперимент.

Е. Nikonova

THE PROBLEM OF ORAL SPEECH ASSESSMENT AT THE FINAL EXAM IN THE NINTH GRADE

Abstract. The article deals with the problems of working out the rating scales which allow to check all the language skills during the Final Examination in a foreign language in the ninth grade. The research reveals the most important criteria of oral speech assessment and the system of measure of a learner's real level

* © Никонова Е.И.

of skills and knowledge. Preliminary check-up shows that the use of these rating scales allows the teacher to step aside from traditionally subjective assessment and to put a mark basing on measuring rather definite language criteria.

Key words: final language test of oral speech, rating scales, criteria of assessment, subjective assessment, rating procedure, rate setting (standardization), experiment.

В настоящее время экзамен по иностранному языку за базовый курс проводится в устной форме и проверяет, помимо навыков ознакомительного чтения, умения устной монологической и диалогической речи. Экзаменатору надлежит оценить проявленные учеником коммуникативные навыки и выставить итоговую оценку. Таким образом, для этого экзамена проблема создания шкал, позволяющих объективно измерить уровень владения иностранным языком, является одной из ключевых.

Существующие традиционные шкалы оценивания устного высказывания [Вестник образования, 2007] не позволяют экзаменатору абстрагироваться от фактора симпатии или антипатии по отношению к тому или иному ученику, то есть от чисто субъективного восприятия ответа. У каждого преподавателя есть своё понимание принципов требовательности и справедливости, свои критерии качества знаний. На оценку существенно влияет и предыдущий процесс общения с экзаменуемым. Определённое воздействие может оказать даже внешний вид учащегося и приобретённое им умение ясно излагать свои мысли, а также ряд других факторов, условно называемых «эмоциональной составляющей». Школа крайне заинтересована в разработке такой системы контроля, которая сделала бы оценку за устный экзамен максимально свободной от субъективизма экзаменатора и позволила бы измерить реальный уровень владения иностранным языком.

Целью нашей работы является создание шкалы оценивания устного монологического и диалогического высказывания. В ходе эксперимента мы попытаемся доказать, что наша система оценки устного ответа ученика является менее субъективной по сравнению с традиционной. Для этого в конце статьи мы сравним отметки за один и тот же ответ, поставленные по традиционной и по нашей дополнительной шкалам оценивания с так называемой «идеальной» отметкой ученика, коей может служить мнение его учителя (отметка, полученная за год) или отметка, полученная

учеником за итоговый письменный тест.

Для составления шкал оценивания устного ответа ученика необходимо было, прежде всего, выявить набор параметров, на которые обычно опирается учитель при оценивании ответа экзаменуемого. Для определения таких параметров было проведено анкетирование учителей иностранного языка Московского областного педагогического колледжа. Экспертам были заданы следующие вопросы.

1. На какие параметры Вы ориентируетесь при оценивании:

а) монологического высказывания?

б) диалогического высказывания?

2. Чем вообще Вы обычно руководствуетесь при оценивании *устного* ответа ученика: общим впечатлением, критериями оценки, чем-то ещё?

Анализ ответов на *первый вопрос* позволил выделить наиболее важные параметры, применяемые учителями при оценивании монологического и диалогического высказывания (табл. 1).

Характерным итогом анализа ответов на *второй вопрос* был следующий: 50% респондентов признались, что руководствуются так называемым «общим впечатлением» от ответа («насколько бегло, спонтанно и уверенно ученик говорит», «насколько он коммуникабелен – даже при оценивании монологического высказывания», «насколько он эрудирован и творчески относится к теме высказывания»). Всего 50% опрошенных отметили, что они опираются на критерии оценки при оценивании *устного* ответа ученика, причём, каковы эти критерии, учителя или затруднились ответить, или определили их как наличие лексико-грамматических ошибок в ответе ученика. Полученные ответы только лишний раз подтверждают, что оценка, полученная учеником за устный ответ, очень субъективна.

Как бы то ни было, приведённые в *табл. 1* параметры вполне могут быть взяты за основу разрабатываемых нами шкал.

Следующий вопрос, который предстояло решить, – это определение максимального балла и присвоение баллов по каждому параметру оценивания. Основываясь на том, что максимальный балл должен быть кратен 5 (для дальнейшего нормирования), и на том, что количество параметров довольно велико (11), мы сочли целесообразным определить максимальный балл по всем параметрам, равным 40.

Значимость каждого конкретного параметра (критерия) определялась по числу экс-

Таблица 1

Параметры оценки устного высказывания

Монологическое высказывание	Диалогическое высказывание
1. Содержание: а) соответствие высказывания заданной теме; б) полнота раскрытия предложенной темы (содержательность); в) логичность высказывания; г) объём высказывания. 2. Лексический запас, употребление речевых образцов. 3. Грамматическая правильность речи. 4. Произношение, интонация. 5. Беглость речи. 6. Спонтанность речи. 7. Уверенность.	1. Содержание: а) соответствие высказывания заданной теме; б) полнота раскрытия предложенной темы (содержательность); в) логичность высказывания. 2. Взаимодействие с собеседником: а) способность начинать беседу; б) способность вести беседу; в) способность завершать беседу; г) эмоциональность. 3. Лексический запас, употребление речевых образцов. 4. Грамматическая правильность речи. 5. Произношение, интонация. 6. Беглость речи.

пертов, упомянувших параметр в своей анкете. Соответственно определялся и «удельный вес» параметра (его доля от общей суммы баллов). Например, при определении параметров оценивания устного монологического высказывания был получен 71 вариант ответа. Доля каждого из 6 параметров высчитывалась по следующей формуле:

$$\text{Доля параметра } i = \frac{n_i}{71} \cdot 40,$$

где n – количество раз упоминания параметра i в анкетах;

Так как критерии «Содержание» и «Вза-

имодействие с собеседником» – это сложные параметры, включающие в себя несколько составляющих, то полученные крупные доли распределяем между составляющими по этой же формуле. Значение доли каждого параметра показано в табл. 2.

Было решено оценивать каждый критерий рейтинговой шкалой длиной в четыре шага: **отлично – хорошо – неплохо – плохо** (в баллах: **3 – 2 – 1 – 0**). Данная шкала будет единой для оценивания всех параметров, но «удельный вес», то есть количество баллов, присуждаемое за каждый уровень, будет разниться в зависимости от его значимости, по

Таблица 2

– Для устного монологического высказывания:

	1 Содержание				2	3	4	5	6	7	
	1а	1б	1в	1г							
	Соответствие высказывания заданной теме	Полнота раскрытия предложенной темы	Логичность высказывания	Объём высказывания	Лексический запас, употребление речевых образцов	Грамматическая правильность речи	Произношение, интонация	Беглость речи	Спонтанность речи	Уверенность	ИТОГ
Доля параметра	4	5	4	3	8	8	5	1	1	1	40
Коэффициент	1,3	1,7	1,3	1	2,7	2,7	1,7	0,4	0,4	0,4	

– Для устного диалогического высказывания:

	1 Содержание			2 Взаимодействие с собеседником				3	4	5	6	
	1а	1б	1в	2а	2б	2в	2г	Лексический запас, употребление речевых образцов	Грамматическая правильность речи	Произношение, интонация	Беглость речи	ИТОГ
	Соответствие высказывания заданной теме	Полнота раскрытия предложенной темы	Логичность высказывания	Способность начинать беседу	Способность вести беседу	Способность завершать беседу	Эмоциональность					
Доля параметра	4	3	1	1	10	1	2	8	4	4	2	40
Коэффициент	1,3	1	0,4	0,4	3,3	0,4	0,7	2,7	1,3	1,3	0,7	

мнению экспертов и высчитываться путём умножения полученной отметки (3, 2, 1 или 0) на соответствующий коэффициент. Коэффициент рассчитаем путём деления доли каждого параметра на максимальный балл (3) оценивания. Значение коэффициента для каждого параметра указано в таблице 2.

Например, при оценивании параметра «соответствие высказывания заданной теме» (коэффициент = 1,3) ученик может получить следующие баллы:

- ♦ **отлично:** $3 \times 1,3 = [4]$;
- ♦ **хорошо:** $2 \times 1,3 = [2,6]$;
- ♦ **неплохо:** $1 \times 1,3 = [1,3]$;
- ♦ **плохо:** $0 \times 1,3 = [0]$.

Таким образом, шкалы присуждения баллов будут выглядеть следующим образом (табл. 3).

Для определения индивидуальной суммы баллов суммируем баллы испытуемого по двум видам говорения (монологическое и диалогическое высказывания). Максимально возможная сумма баллов составляет: $40+40=80$. Если испытуемый набрал 32,6 балла за диалог и 35,8 за монолог, то его сумма составит 68 баллов (с округлением до целого).

На последнем этапе эксперимента предстояло решить, насколько «хорош» полученный учеником балл и какую оценку (5, 4, 3 или 2) следует поставить в зависимости от набранных им баллов. При стандартизации полученных результатов мы основывались на способе, предложенном А.П. Василевичем [2005], который утверждает, что построение системы распределения баллов возможно при достаточно большом количестве испытуемых: чем больше полученных результатов, тем надёжнее полученная шкала. Однако спецификой итогового экзамена по иностранному языку является тот факт, что это экзамен «по выбору», количество испытуемых ограничено, и, как правило, ученики, выбирающие для сдачи предмет «иностранное языки» – это «сильные» ученики, имеющие хорошие и отличные итоговые результаты. Тем не менее, полученная нами рейтинговая шкала результатов позволила произвести нормирование и выставить ученикам отметку по традиционной шкале. Расположив все полученные результаты в порядке уменьшения, мы увидели, что между некоторыми значениями тестового балла разница не очень велика (от 1 до нескольких баллов), а между другими зна-

Таблица 3

Для оценивания устного монологического высказывания:

Рейтинговая шкала	1 Содержание				2	3	4	5	6	7
	1а	1б	1в	1г						
	Соответствие высказывания заданной теме	Полнота раскрытия предложенной темы	Логичность высказывания	Объём высказывания	Лексический запас, употребление речевых образцов	Грамматическая правильность речи	Произношение, интонация	Беглость речи	Спонтанность речи	Уверенность
отлично	4	5	4	3	8	8	5	1	1	1
хорошо	2,6	3,4	2,6	2	5,4	5,4	3,4	0,8	0,8	0,8
неплохо	1,3	1,7	1,3	1	2,7	2,7	1,7	0,4	0,4	0,4
плохо	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Для оценивания устного диалогического высказывания:

Рейтинговая шкала	1 Содержание			2 Взаимодействие с собеседником				3	4	5	6
	1а	1б	1в	2а	2б	2в	2г	Лексический запас, употребление речевых образцов	Грамматическая правильность речи	Произношение, интонация	Беглость речи
	Соответствие высказывания заданной теме	Полнота раскрытия предложенной темы	Логичность высказывания	Способность начинать беседу	Способность вести беседу	Способность завершать беседу	Эмоциональность				
отлично	4	3	1	1	10	1	2	8	4	4	2
хорошо	2,6	2	0,8	0,8	6,6	0,8	1,4	5,4	2,6	2,6	1,4
неплохо	1,3	1	0,4	0,4	3,3	0,4	0,7	2,7	1,3	1,3	0,7
плохо	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

чениями этот интервал равен 10 и более баллов. Проанализировав тенденцию распределения значений тестовых баллов, выделили 4 группы, каждой из которых соответствует определённая отметка. Границы между отметками проходят там, где есть большой скачок между значениями баллов (табл. 4).

Итак, теперь, получив посредством стандартизации тестовых баллов конкретные отметки, мы можем сравнить их с отметками, поставленными за этот же ответ на экзамене по традиционной шкале оценивания и с так называемой «идеальной» отметкой, получен-

ной учениками за итоговый письменный тест (таблица 5).

Интересны для сравнения результаты тех детей, чьи оценки за экзамен, поставленные за один и тот же ответ по разным шкалам оценивания, отличаются. Как видно из табл. 5, оценка за экзамен, поставленная по дополнительным шкалам оценивания, совпадает с «идеальной» отметкой ученика, в то время как традиционное оценивание имеет тенденцию к завышению экзаменационной оценки.

Безусловно, тестирование большой группы испытуемых позволит автоматичес-

Таблица 4

№№	Учащиеся	Значение тестового балла (максимум – 80)	Оценка
1	Таня Т.	78	5
2	Катя Е.	71	
3	Марина П.	68	
4	Аня Р.	68	
5	Даня К.	61	4
6	Соня К.	60	
7	Дима П.	46	3
8	Виталий Б.	29	2

Таблица 5

№№	Учащиеся	Оценка за экзамен (дополнительные шкалы оценивания)	Оценка за экзамен (традиционная шкала)	«Идеальная» отметка
1	Таня Т.	5	5	5
2	Катя Е.	5	5	5
3	Марина П.	5	5	5
4	Аня Р.	5	5	4
5	Даня К.	4	5	4
6	Соня К.	4	5	4
7	Дима П.	3	4	3
8	Виталий Б.	2	3	2

ки определять оценку, которой соответствуют разные суммы баллов, полученные при оценивании по дополнительным шкалам. Однако уже на этапе предварительной проверки данной системы оценивания можно сделать вывод о том, что она в максимальной степени позволяет дифференцировать учеников и, что особенно важно, даёт возможность «уйти» от субъективной оценки, когда экзаменацион-

ная отметка выставляется по совокупности ряда неформализованных «ощущений».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Василевич А.П. Хорошо ли вы знаете английский? Are you sure of your English? Тесты для тех, кто хочет проверить себя, и тех, кому надо оценить знания других: Учебное пособие. М.: КомКнига, 2005.
2. Экзаменационные билеты. Иностранные языки. Вестник образования России. № 3. 2007.

УДК 37.016:51

Кротова В.Н.

КУРС ПО ВЫБОРУ «ИНТЕГРИРОВАННЫЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ КОМПОНЕНТОВ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ»*

Аннотация. В статье представлена структура курса по выбору для студентов математических специальностей педагогического вуза. Курс является дополнением к курсу «Теория и методика обучения математике».

Ключевые слова: развитие, интегрированный подход, компоненты математической деятельности, профессиональная компетентность.

V. Krotova

THE RATE AT THE CHOICE "THE INTEGRATED APPROACH TO DEVELOPMENT OF THE COMPONENTS OF THE MATHEMATICAL ACTIVE OF THE STUDENT'S"

Abstract. The article represents the structure of a rate at the choice for students mathematical specially of pedagogical high school. The rate is addition to a rate "The theory and technique of training mathematics".

Key words: development, integrated approach, components of the mathematical active, professional competence.

Проблема развития интуитивных, логических и творческих компонентов математической деятельности учащихся является частью более общей проблемы повышения эффективности обучения учащихся математике в общеобразовательной школе. Одним из вариантов успешного её решения является интегрированный подход к развитию компонентов математической деятельности учащихся, который нацелен на использование в учебном процессе методических средств, способствующих развитию компонентов матема-

тической деятельности как по отдельности, так и в совокупности. Всё это требует расширения представлений студентов педагогических вузов о способах организации учебной деятельности учащихся в процессе обучения их математике.

Основная цель курса: повысить уровень профессиональной компетентности будущих учителей математики. Достижение поставленной цели предполагает решение ряда задач: научить студентов сочетать методические средства, способствующие развитию интуитивных, логических и творческих компонентов математической деятельности учащихся при изучении понятий и теорем;

Почасовое тематическое планирование (36 часов)

№ темы	Содержание материала	Кол-во часов
1	Специфика интегрированного подхода к развитию интуитивных, логических и творческих компонентов математической деятельности учащихся.	4 лекции, 4 семинара
2	Модель обучения математике, направленная на реализацию интегрированного подхода к развитию компонентов математической деятельности учащихся	4 лекции, 4 семинара
3	Методы обучения в условиях интегрированного подхода к развитию интуитивных, логических и творческих компонентов математической деятельности учащихся	3 лекции, 4 семинара
4	Задачи школьного курса математики как средство развития компонентов математической деятельности учащихся	3 лекции, 4 семинара
5	Зачёт. Разработка и защита курсовых проектов	6 семинаров

сформировать у студентов умения составлять и преобразовывать задачи школьного курса математики.

Содержание курса

Тема №1. *«Специфика интегрированного подхода к развитию интуитивных, логических и творческих компонентов математической деятельности учащихся».*

Особенности математической деятельности учащихся. Компоненты математической деятельности учащихся. Интегрированный подход к развитию компонентов математической деятельности и его направления в процессе обучения учащихся. Стадии процесса обучения учащихся математике. Условия реализации интегрированного подхода к развитию компонентов математической деятельности.

Тема №2. *«Модель обучения математике, направленная на реализацию интегрированного подхода к развитию компонентов математической деятельности учащихся».*

Основные компоненты модели обучения: цели, задачи, условия, критерии оценки эффективности модели. Особенности реализации модели обучения применительно к процессам изучения учащимися математических понятий и теорем. Этапы изучения математических понятий и теорем. Методические средства организации учебной деятельности учащихся при изучении математических понятий и теорем.

Тема №3. *«Методы обучения в условиях интегрированного подхода к развитию интуитивных, логических и творческих компонентов математической деятельности учащихся».*

Критерии выбора методов обучения учащихся в условиях интегрированного подхода к развитию компонентов математической деятельности учащихся. Уровни воспроизведения учащимися математической деятельности в учебном процессе. Метод разрешения проблемных ситуаций в процессе сотрудничества. Метод последовательного определения связей изучаемого объекта. Метод выделения главных идей. Игровые ситуации на уроках математики.

Тема №4. *«Задачи школьного курса математики как средство развития компонентов математической деятельности учащихся».*

Типология задач в рамках интегрированного подхода к развитию интуитивных, логических и творческих компонентов математической деятельности учащихся. Задачи:

«три блока». Задачи с комбинированными требованиями. Классификация задач с пропусками. Оценка эффективности их влияния на развитие компонентов математической деятельности учащихся. Составление и решение задач учащимися: составление и решение задач по схеме, по совокупности математических элементов. Методика решения задач «от ответа к решению».

Тема №5. *«Зачёт. Разработка и защита курсовых проектов».*

Подготовка студентами творческих проектов и их презентаций.

Рекомендации для разработки проекта по отдельным темам школьного курса математики:

1) проанализировать содержание темы и выделить трудности, которые могут возникнуть у учащихся в процессе изучения материала;

2) сформулировать цели изучения темы;

3) определить и описать методы и приёмы, позволяющие реализовать стадии процесса обучения старшеклассников математике в условиях интегрированного подхода к развитию интуитивных, логических и творческих компонентов математической деятельности;

4) описать действия учителя и учащихся в процессе изучения выбранной темы;

5) разработать практический материал по выбранной теме; представить комментарии по его решению;

6) сформулировать выводы.

В результате усвоения курса студенты должны научиться:

✓ анализировать содержание школьного курса математики с позиций интегрированного подхода к развитию интуитивных, логических и творческих компонентов математической деятельности учащихся;

✓ планировать содержание учебной деятельности учащихся на примере изучения отдельных тем школьного курса математики;

✓ составлять задачи, решение которых способствует развитию интуитивных, логических и творческих компонентов математической деятельности учащихся;

✓ сочетать методические средства обучения учащихся математике;

✓ оценивать результаты учебной деятельности учащихся в соответствии с критериями: уровень развития компонентов математической деятельности; уровень познавательного интереса к изучению математики.

Достижение студентами планируемых результатов выявляется в следующих формах: участие в семинарах, защита творческого проекта, зачёт, собеседование.

В процессе семинарских занятий преподавание должно отдаваться таким формам организации учебной деятельности студентов, которые в максимальной степени позволяют имитировать условия учебного процесса в школе и представлять различные варианты сотрудничества учителя с учащимися, имеющими разный уровень математической подготовки. В качестве таких форм целесообразно использовать сочетание групповой и самостоятельной работы студентов.

Студенты, работая в группах, должны всесторонне изучить возможности учебного материала по отдельным темам школьного курса математики для развития интеллектуальных способностей учащихся, скомбинировать методические средства и составить задачи, которые позволяют реализовать преимущества изучаемой темы. Выбор групповых форм работы студентов не случаен. Во многом это объясняется тем, что именно в процессе сотрудничества студенты способны предложить наибольшее количество идей относительно применения средств интегрированного подхода к развитию компонентов математической деятельности учащихся.

Непосредственно после этой работы проводится коллективный анализ методических разработок, представленных каждой группой. Анализируются учебные действия, которые учащиеся могут выполнить в процессе решения задач; рассматриваются воз-

можности для изменения уровня сложности предложенных вариантов организации учебной деятельности учащихся.

Для самоподготовки студентам предлагается список литературы (представлен ниже).

Изучение курса расширит представления студентов педагогических специальностей о способах организации учебной деятельности, о средствах развития интуиции, логического мышления и творческих способностей учащихся. Всё это позволит повысить уровень профессиональной компетентности будущих учителей математики.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей: Учеб. пособ. для студ. ВУЗов. М.: Издат. центр «Академия», 2002. 320 с.
2. Груденов Я.И. Совершенствование методики работы учителя математики: Кн. для учителя. М.: Просвещение, 1990. 224 с.
3. Интуиция и научное творчество/ Автор обзора А.Н. Лук. М.: ИНИОН, 1981. 28 с.
4. Крутецкий В.А. Психология математических способностей школьников/ под ред. Н.И. Чуприковой. М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 1998. 416 с.
5. Матюшкин А.М. Мышление, обучение, творчество. М.: Изд-во Московского психолого-соц. ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. 720 с.
6. Подгорецкая Н.А. Измерение приемов логического мышления у взрослых. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. 150 с.
7. Туник Е.Е. Креативные тесты. СПб.: С.-Петербург. гос. ун-т пед. мастерства, 2002. 84 с.

УДК 372.8:78.085

Григорьев М.А.

ОСНОВЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ СТЕП-ТАНЦА*

Аннотация. Проведённые нами исследования в учреждениях дополнительного образования позволили выявить устойчивые тенденции роста детских и молодёжных степ-групп, что говорит о насущной необходимости углублённого изучения данного танцевального направления в сфере высшего образования для подготовки квалифицированных кадров преподавательского состава. В статье приводится описание разработанной

* © Григорьев М.А.

нами методики преподавания, опирающейся на отечественные методы преподавания традиционных танцевальных жанров, на методы западных школ с учётом их адаптации для России, и на собственные (авторские) уникальные методические приёмы. Данная оригинальная методика поможет работникам (преподавателям) учреждений дополнительного образования в дальнейшем более широко использовать положительное влияние хореографического (в частности – русс-

кого направления *теп-данса*) воспитания на физическое и психологическое состояние детской и подростковой среды.

Ключевые слова: метод, танец, степ, импровизация, искусство, педагогические навыки.

M. Grigoriev

THE PRINCIPLES SYSTEMATIC OF TEACHING TAP DANCE

Abstract. Constantly grow in our country popularity of tap dance talk herself of herself: role, which begin to play this dancing genre among young people can show in future beneficial influence on physical and psychological health of our society, basis of which quickly make up our children and teenagers. With each year dancing genre of tap dance acquire in system of additional education greater weight.

The aim of training tap dance put together three main acquired habit, three whales, three creative summit: this is in the first place most probably progress worthy levels technical freedom, in the second place constant development and perfection improvisation faculties executor and in the third place receipt possibility in future decide specific artistic-choreographic problems. The methods of teaching tap dance: 1) method «roll-call», 2) method-play «question-answer», 3) rhythmical reflection, 4) method gradually and fractionally, 5) pyramid's method, 6) training improvisation: a) selection musical accompaniment, b) circular improvisation, c) jam session. In tap dance in astonishing form interlace novelty and keep one's balance tradition.

Key words: method, dance, tap dance, improvisation, art, pedagogic skills.

Постоянно возрастающая в нашей стране популярность «теп-данса» (*tap-dance*) и положительная роль, которую начинает играть этот танцевальный жанр среди молодёжи, может оказывать весьма благотворное влияние на физическое и психологическое здоровье нашего общества, основу которого составляют дети и подростки. В связи с этим закономерно возникает вопрос о необходимости подготовки педагогических кадров, способных на высоком профессиональном уровне преподавать вышеуказанную дисциплину. Поэтому вопрос внедрения и преподавания *степа* переходит сейчас на новый уровень. Проведённое нами исследование в учреждениях дополнительного образования позволило выявить положительные тенденции роста *степ-групп*,

наблюдающиеся в последнее время, что не только полностью оправдывает, но и делает совершенно необходимым развитие углублённого изучения танцевального направления «теп-данс» в сфере высшего образования.

Как показывает проведённое нами исследование, до сих пор в системе преподавания *степа* как дисциплины не существует единой отработанной методики. Есть сторонники американской техники, английского, ирландского стиля, сторонники чистой импровизации, русского *степа* (чечётки) и т. п. Преподаватели, работающие в одном и том же направлении, очень далеки от стремления прийти к согласию и выстроить какую-то единую методику. Хотя история *степа* насчитывает более ста лет, он стал проникать в российскую образовательную систему сравнительно недавно, вследствие чего методика его преподавания находится сейчас в стадии активной разноплановой модификации и характеризуется широким спектром творческих поисков.

Данная статья посвящена описанию авторской методики преподавания *степ-танца*, которая опирается на рассмотренные нами отечественные методы преподавания традиционных танцевальных направлений, на педагогические приёмы западных школ с учётом предложенных нами способов их адаптации для преподавания *степа* в России, а также раскрывает уникальные авторские методические приёмы.

Авторская методика

Перед началом обучения предлагается дать основные понятия учащимся: они должны уяснить стоящую перед ними цель, а также направление и способы движения к обозначенной цели, то есть стратегию обучения, которую составляют: скорейшее достижение высокого уровня технической свободы, постоянное развитие и совершенствование импровизационных способностей и получение возможности в будущем решать конкретные художественно-хореографические задачи.

Уже по самому своему определению *методика* предполагает наличие нескольких составных частей, то есть специфических *методов*, с помощью которых постепенно выстраивается цельный логически связанный курс обучения.

Существующий в *степе* метод «*переклички*» применяется недостаточно широко. Мы предлагаем использовать данный метод регулярно, в качестве базового. Данный метод необходимо внедрять в образовательный процесс с первых же уроков и использовать

постоянно, на протяжении всего курса. Он представляет собой общую, коллективную форму обучения, в процессе которой главный акцент делается на *индивидуальное* развитие навыков и умений учащегося. Метод даёт возможность быстро обеспечить личную заинтересованность студентов, и в то же время позволяет на протяжении длительного периода осуществлять контрольный мониторинг успеваемости как всей *step*-группы, так и каждого отдельного участника учебного процесса. Ниже приводится один из примеров использования нами *метода переключки* на практике.

Во время первого урока по *step*-дисциплине учащиеся знакомятся с основными простейшими одинарными ударами, такими, как *tap, step, toe* и другими. Первый удар, как правило, – *step*. После того как вся группа ознакомилась с техникой исполнения данного удара, студенты выстраиваются в полукруг или круг (определяется преподавателем) и исполняют по очереди, один за другим, справа налево или наоборот, удар *step* под заданный ритмический рисунок. В процессе “переключки” каждый студент вынужден подчиняться законам своеобразной игры, где нельзя сбивать темп или вступать не вовремя. Преподаватель оценивает правильность и технику исполнения удара. В дальнейшем по такому же принципу отрабатываются сложные удары, *step*-связки и даже полноценные комбинации. “Переключка” позволяет педагогу на самых ранних стадиях обучения заметить и исправить неизбежные ошибки, что избавит учащихся в дальнейшем от мучительного “переучивания” закреплённых оплошностей. Можно смело утверждать: *метод переключки* лежит в основании многих методов и приёмов преподавания *степа*.

Следующему методу-игре можно дать название “*вопрос-ответ*”. Он очень схож с *методом переключки*, и на первый взгляд может показаться, что это одно и то же. Действительно, структура метода та же, но задачи при обучении мы ставим совершенно другие. Диалог происходит между преподавателем (он задаёт вопрос) и всеми студентами (дают ответ). Пример: преподаватель задаёт лексический материал, опираясь на определённый ритмический рисунок, словно задавая учащимся вопрос, а те после просмотра пытаются, в свою очередь, *синхронно* повторить и заданную лексику, и ритмический рисунок, как бы отвечая преподавателю. Описанный метод направлен на развитие и закрепление

навыков синхронного исполнения *step*-комбинаций – все как один.

Наиболее результативным обучающим методом является так называемое «*ритмическое отражение*». Цель данного приёма – формирование у учащихся способности воспроизведения ритмического рисунка *без визуального контакта*. Учащиеся выстраиваются по кругу спиной к центру так, чтобы не иметь возможности видеть преподавателя, стоящего в центре образовавшегося круга. Включается музыкальный отрывок; преподаватель несколько раз воспроизводит простой ритмический рисунок под звучащую музыку. После этого каждый учащийся *методом переключки*, в импровизационной форме, используя любые, кажущиеся ему подходящими, удары, пробует повторить ритмический рисунок, предложенный преподавателем. От круга к кругу ритмический рисунок усложняется по принципу арифметической прогрессии.

Метод постепенности и дробления оказывается очень полезным на всех стадиях изучения техники *степа*. Грамотное использование этого метода позволяет гораздо быстрее усваивать постоянно усложняющийся лексический материал. Как показывает педагогическая практика, учащимся бывает трудно сразу запомнить длинную комбинацию, однако не составляет особого труда выучить несколько коротких. Отсюда вывод: большую комбинацию нужно разделить на несколько коротких (например, один к трём). Каждая часть отрабатывается отдельно в медленном темпе без музыки, причём преподаватель не связывает их воедино и не даёт понять учащимся, что же может получиться при их соединении. Далее, вразнобой и снова без музыки, происходит повторение отработанных частей до тех пор, пока не произойдёт окончательное закрепление материала. И только убедившись в том, что исполнение выученных отрывков не вызывает у учащихся трудностей, все три части соединяются под один музыкальный фрагмент. Теперь темп можно ускорить и постепенно довести его до виртуозно быстрого и лёгкого исполнения.

В хореографии одним из важнейших аспектов деятельности является *репетиция танцевальных композиций*. Для репетиций *step*-номеров мы предлагаем использовать *метод пирамиды*. Данный метод можно включать в репетицию только после полного изучения лексического материала новой постановки или использовать его для восстановления уже существующего репертуара.

Метод пирамиды включает два этапа. Первый этап: разбиваем целостную *стен*-постановку на три или четыре части, после чего разбиваем каждую часть на *стен*-связки. Второй этап: распределяем по четыре-пять связок на каждый урок и выстраиваем *точный план* работы. Главная особенность этого метода – соблюдение строгой последовательности при изучении или отработке *стен*-композиции. Метод пирамиды не допускает возможности “перескока” через связку или части номера: пока *всеми* учащимися не усвоена и не доведена до автоматизма первая связка, ко второй связке переходить *нельзя*. После отработки всех связок в первой части рекомендуется пару уроков потратить на повторение и “прогон” её целиком. Затем переходим к изучению первой связки второй части, причём в начале урока три-четыре раза повторив первую часть. Разбивка на части применяется для экономии времени, так как после “прогона” в начале урока первой части остальная часть урока полностью посвящается отработке одной за другой всех связок второй части номера в их строгой очередности. Так, следуя только что описанной схеме, постепенно отрабатывается весь будущий номер, который можно будет представить на конкурсе или *стен*-фестивале.

После участия в конкурсе, по окончании его, рекомендуется обязательно производить под руководством преподавателя тщательный анализ (и самоанализ!) выступлений, просматривая видеоматериалы, проводя беседы с учащимися и сравнивая выступления участников на только что завершившемся мероприятии с их предыдущими выступлениями. В случае “отсутствия консенсуса” пусть высказываются все желающие, спорят, взвешивая все “за” и “против”, чтобы прийти, наконец, к общему мнению. Опыт показывает, что при заинтересованности в *совместной* работе над ошибками стимул к их исправлению многократно увеличивается, в то же время развивается аналитическое мышление. Этот феномен в дальнейшем обязательно приводит к положительным результатам и, главное, – к *адекватному* восприятию себя как исполнителя и осознанному желанию постоянной работы над собой для совершенствования техники и неизменного творческого роста. Данный метод анализа мы адаптировали к отечественному *стену*, опираясь на опыт западных школ.

Теперь необходимо коснуться одного из самых сложных этапов в учебном процессе – *обучения импровизации*. Предварительная подготовка должна включать в себя следующие этапы.

1. *Подбор музыкального сопровождения*. На первой стадии его осуществляет преподаватель (по мере роста навыков и наработок этим может заниматься и сам обучаемый, а преподаватель будет лишь контролировать правильность выбора). Музыкальное сопровождение должно быть разноплановым по стилю, темпу и характеру, включая народную, классическую музыку, джаз, фанк, рок и т. п.

2. *Круговая импровизация*. Выстраиваясь в круг, учащиеся импровизируют комбинации, соблюдая строго заданную очерёдность (на наш взгляд, удобней всего это делать по определённой схеме: один за другим и по часовой стрелке, имея в запасе от 4-х до 8-ми тактов на выполнение импровизационного задания). Начинать круговую импровизацию можно, используя два или три предложенных преподавателем удара (например, *step*, *tap*, *heel* и т. д.); в дальнейшем количество ударов увеличивается, а сложность импровизационных заданий усиливается.

3. *Jam session (джэм-сейшн)*. Первоначально так называлась встреча джазовых исполнителей, играющих для себя (а потом и для публики), джазовые композиции с элементами импровизации на популярные темы. По аналогии этим же термином стали называть и творческие встречи *стен*-исполнителей, демонстрирующих как друг другу, так и присутствующим зрителям свои импровизационные возможности, свой стиль и свою технику. *Jam session* – заключительная форма проверки приобретённых учащимися навыков *стен*-импровизации. Участники встречи, образовав круг, исполняют простейшую *стен*-связку, заданную преподавателем. Именно эта связка “держит” основной ритмический рисунок, позволяя исполнителям “настроиться” на предстоящую импровизацию. Преподаватель выбирает первого исполнителя из круга, с которого начинается импровизационная часть *джэм-сейшена*. Учащиеся совершенно ничем не ограничены в выборе лексического материала, характера и темпа его исполнения, а также временем импровизации. Импровизирующий сам выбирает того, кто сменит его в центре круга. На наш взгляд, это наиболее сложный и вместе с тем наиболее занимательный способ “и себя показать, и на других посмотреть”, не мешая преподавателю спокойно и взвешенно, как бы со стороны, оценить достижения каждого участника. Данный метод мы настоятельно рекомендуем внедрять и ни в коем случае не бояться использовать с первых же лет обу-

чения *степ-танцу*, чтобы привить учащимся любовь и тягу к импровизационной части изучаемого ими курса.

Используя данную авторскую методику, студенты получают необходимые умения и навыки для дальнейшей профессиональной деятельности в сфере преподавания *степ-танца* как в системе дополнительного образования, так и на профессиональном сценическом уровне, что расширит возможности положительного влияния хореографического воспитания (и, в частности, русского направления *теп-данса*) на физическое и психологическое состояние молодёжной среды российских мегаполисов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Кирсанов В. Чечетка. М., 2005.
2. Медведева С. Музыка ног. Пособие по степу. М., 2003.
3. Михаэль Ханиш. О песнях под дождем. М.: Радуга, 1984.
4. Шереметьевская Н. Прогулка в ритмах степа. М.: Печатное дело, 1996.
5. Kimberley Timlok. Notes for Tap Teachers. К., 2004.
6. Fred Astaire. Steps in Time. NY., Harper&Bros., 1959.
7. Rusty E. Frank. Tap! NY, Da Capo Press, 1990.
8. Brenda Bufalino. Tapping the Source. NY, New Paltz, 2004.

УДК 378:37.035.3

Корецкий М.Г.

ИЗУЧЕНИЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ ОСНАСТКИ СТУДЕНТАМИ ФАКУЛЬТЕТА ТЕХНОЛОГИИ И ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ И ЭКОНОМИКЕ*

Аннотация. В статье определено значение и роль формирования знаний в области технологической оснастки в процессе обучения технологии и экономике у студентов ФТП, необходимых им в дальнейшей организации производительного труда учащихся в школе или организации материального производства в условиях промышленного предприятия, в рамках технологического предпринимательства. Область знаний о технологической оснастке, рассмотренная нами, базируется на основе особенностей построения технологического процесса на производстве и значимости конструирования и применения технологической оснастки.

Ключевые слова: технологическое предпринимательство, экономико-технологическая подготовка, технологический процесс, вспомогательное время, технологическая оснастка, унификации оснастки, конструирование приспособлений.

M. Koretskiy

STUDY OF TECHNOLOGICAL EQUIPMENT BY THE STUDENTS OF FACULTY OF TECHNOLOGY AND BUSINESS DURING TRAINING TECHNOLOGY AND ECONOMY

Abstract. In clause the value of a role of formation of knowledge is opened in the field of technological equipment during training technology and economy at the students FTV, necessary by them in the further organization of productive work, pupils at school or organization of material manufacture in conditions of the industrial enterprise within the framework of technological business. The field of knowledge about technological equipment considered by us, is based on the basis of features of construction of technological process on manufacture both importance of designing and application of technological equipment.

Key words: technological business, economy – technological preparation, technological process, auxiliary time, technological equipment, unification of equipment, designing of adaptations.

Технологическое предпринимательство является одним из направлений развития современного производства, обеспечивающим успех рыночных реформ. В основе подготовки специалистов, способных реализовать это направление в хозяйственной сфере страны, должно быть органическое единство экономической и технологической подготовки.

* © Корецкий М.Г.

Подготовка к технологическому предпринимательству является одним из важных направлений в перестройке системы профессионального образования молодёжи и переквалификации специалистов в области рыночных отношений. Кроме того, она напрямую связана с проблемой кадров для руководства хозяйственной деятельностью в условиях развития свободного рынка.

Рассматривая проблему экономико-технологической подготовки в свете рыночных реформ, мы считаем необходимым пояснить следующее: экономико-технологическая подготовка понимается в данном исследовании как составная часть трудовой подготовки в системе непрерывного образования.

Технологическая подготовка в педвузе реализуется в системе учебных дисциплин.

Одной из таких дисциплин является методика технологии и экономики. Мы проанализируем содержание одного из разделов данной методики. Речь идёт о технологической оснастке в начале организации материального производства в школе, ПТУ, на собственной фирме.

Сложность построения и выполнения технологических процессов обработки деталей в различных отраслях промышленности обуславливает большое разнообразие конструкций технологической оснастки и высокий уровень предъявляемых к ней требований. Неправильные технологические и конструктивные решения при выборе и изготовлении оснастки приводят к удлинению сроков подготовки производства и снижению его эффективности.

Затраты на изготовление и приобретение оснастки достигают 15-20% от стоимости оборудования. Значительную долю (80-90%) общего парка приспособлений составляют станочные приспособления, применяемые для установки и закрепления обрабатываемых заготовок.

Совершенствование конструкций новых машин и приборов, применение элементов и узлов повышенной точности требуют создания технологической оснастки, без которой сложно изготовить детали с заданной точностью, обеспечить взаимозаменяемость и надёжность работы изделия, а также высокую производительность труда.

Экономичность технологического процесса в большой степени зависит от коэффициента оснащённости ($K_{ос}$), определяемого как отношение количества наименований специальных видов оснастки, используемой в производстве, к количеству наименований изготавливаемых деталей.

В условиях единичного и мелкосерийного производства этот показатель колеблется в пределах:

$$K_{ос} = 0,3 - 0,5.$$

В общих затратах труда на обработку деталей наибольший удельный вес имеет машинное и вспомогательное время. Основное время в мелкосерийном производстве составляет 30-50%, в крупносерийном – 47-65%; а вспомогательное время – соответственно 25-29% и 19-27%. В последнее время за счёт увеличения скоростей резания, применения прогрессивных методов формообразования, повышающих точность заготовок и уменьшающих припуски на обработку, машинное время сократилось в шесть-восемь раз.

Однако непроизводительные потери времени всё ещё велики. Для дальнейшего повышения производительности труда необходимо не только сокращать основное время ($T_{ос}$), но и, главным образом, снижать затраты вспомогательного времени (T_v).

Наилучших результатов в повышении производительности труда можно добиться лишь путём одновременного сокращения основного и вспомогательного времени на обработку деталей. Например, при уменьшении машинного времени в 10 раз производительность труда может быть увеличена в 1:75 раза. Но если во столько же раз сократить и вспомогательное время, то производительность труда и съём продукции со станка увеличится более чем в 5 раз. Это свидетельствует о том, что сам факт применения приспособления и совершенство его конструкции оказывает большое влияние на повышение производительности труда.

Производительность станочной операции определяется количеством деталей, обрабатываемых в единицу времени. Обычно она определяется временем, затрачиваемым на производство одной детали. Для единичного и серийного производства штучную производительность операции рассчитывают в штуках в минуту по формуле:

$$Q_{шт} = 1 / T_{шк},$$

где $T_{шк}$ – штучно-калькуляционное время обработки одной детали (мин).

Величина T позволяет определить потребное количество станков технологической оснастки производственных рабочих и других составляющих, характеризующих выполнение заданной программы.

Штучную производительность станочной операции подразделяют на технологическую, теоретическую и фактическую.

Технологическая производительность, или производительность операции по основному времени $Q_{\text{тех}}$, определяется затратами времени непосредственно на обработку детали (например на резание) и рассчитывается в штуках в минуту по формуле:

$$Q_{\text{тех}} = 1 / T_{\text{оп}},$$

где $T_{\text{оп}}$ – оперативное время (мин.).

Теоретическая производительность $Q_{\text{т}}$ – это количество деталей, обрабатываемых на станке при его непрерывной работе. Оно выражается в штуках в минуту следующим соотношением:

$$Q_{\text{т}} = 1 / (T_{\text{ос}} + T_{\text{в}}),$$

где $T_{\text{в}}$ – вспомогательное время (мин.).

Фактическая производительность $Q_{\text{ф}}$ определяется по формуле;

$$Q_{\text{ф}} = 1 / T_{\text{к}} \text{ или } Q_{\text{ф}} = 1 / T_{\text{ос}} + T_{\text{в}} + T_{\text{от-т}} + T_{\text{отд}} + T_{\text{п-з}},$$

где $T_{\text{п-з}}$ – подготовительно-заключительное время, отнесённое к одной детали;

$T_{\text{отд}}$ – время отдыха;

$T_{\text{от-т}}$ – организационно-технологическое время.

Для серийного производства значение фактической производительности отличается от теоретической на величину, определяемую затратами времени ($T_{\text{от-т}} + T_{\text{отд}} + T_{\text{п-з}}$), не превышающими 15% оперативного времени.

Величины фактической, теоретической и технологической производительности зависят не только от структуры операций и режимов резания, но и от технологической оснастки.

Внедрение автоматизированного оборудования и высокопроизводительного режущего инструмента позволило значительно сократить время обработки детали за счёт снижения затрат основного времени. Но затраты вспомогательного времени $T_{\text{в}}$ во многих случаях всё ещё остаются значительными из-за низкого уровня механизации технологической оснастки.

На величину вспомогательного времени большое влияние оказывает конструкция приспособления. От неё зависит величина времени на установку, закрепление, открепление и съём детали, на управление приспособлением и очистку базовых поверхностей.

Чтобы уменьшить затраты времени на установку заготовок, применяют различного рода устройства для их подъёма и доставки к базирующим элементам, устройства для ориентации заготовок, автооператоры и т. д. Уменьшение затрат времени на закрепление и открепление заготовок достигается использованием быстродействующих при-

способлений, работающих от пневматических, гидравлических, пневмогидравлических, электромагнитных и других приводов. Применение такой оснастки не только значительно сокращает время на закрепление и открепление детали, но и резко снижает утомляемость рабочего.

Специализированная и механизированная оснастка давно используется в условиях крупносерийного и массового производства. В единичном, мелкосерийном и серийном производстве из-за высокой стоимости и недолговечности она применяется сравнительно редко.

Таким образом, возникает противоречие между необходимостью быстрого и эффективного оснащения технологических процессов производства новых изделий высокопроизводительной оснасткой и не оправдывающимися затратами на ее изготовление.

Устранить это противоречие можно путём создания стандартного унифицированного оснащения, допускающего переналадку и перекомпоновку конструкции, а также использование механизированных узлов.

Задача заключается в том, чтобы, с одной стороны, максимально повысить коэффициент оснащённости (до экономически целесообразных размеров) высокопроизводительной оснасткой, а с другой – резко сократить сроки и стоимость проектирования и изготовления оснастки. Она успешно решается за счёт унификации технологической подготовки производства, основанной на создании типовых и групповых технологических процессов, и осуществления унификации и стандартизации технологической оснастки.

При групповом производстве использование специализированной и механизированной оснастки становится рентабельным и технологически и экономически необходимым.

Целесообразно внимательно рассмотреть вопросы унификации и стандартизации технологической оснастки, так как здесь есть одно из решающих положений, которое должно приниматься во внимание при организации материального производства.

Следовательно, будущий предприниматель должен знать это и уметь применить достижения отечественной технологической науки в своей практической деятельности.

Под унификацией технологической оснастки понимается возможность использования приспособлений, пресс-форм, штампов и инструментов для обработки или получения различных деталей путём переналадки или перекомпоновки этой оснастки с заменой или регулировкой её отдельных элементов и узлов.

Унификация оснастки тесно связана с её стандартизацией и универсализацией. Объектами стандартизации могут быть как части (элементы) оснастки, так и приспособления, формы, штампы в целом.

Унификацию и стандартизацию технологической оснастки следует проводить по двум направлениям: унификация оснастки для обработки групп деталей и функциональная стандартизация деталей и узлов переналаживаемой оснастки.

В соответствии с ГОСТ 14.305 - 73 (Правила выбора технологической оснастки) устанавливаются шесть систем технологической оснастки.

НСО – неразборная специальная оснастка, применяемая в условиях стабильного крупносерийного и массового производства. Она состоит преимущественно из стандартных деталей и узлов общего назначения, а также из специальных элементов конструкции. Приспособления этой системы (НОП) – *непереналаживаемые, одноцелевые*. Система регламентируется более чем двумястами ГОСТами.

УНО – универсально-наладочная оснастка. Она получила наибольшее распространение в серийном и мелкосерийном производстве. Приспособления этой системы (УНП) предназначаются для обработки не только однотипных или близких по форме к конструктивно-технологическим параметрам деталей, но и деталей, входящих в разные классы. Данный тип оснастки расширяет технологические возможности станка, позволяет осуществлять быструю переналадку его при переходе на обработку детали нового типа, обеспечивает базирование деталей без их выверки.

Под общим понятием *переналаживаемые приспособления* необходимо чётко различать две разновидности этой оснастки.

1. Универсально-наладочные приспособления (УНП) со сменными наладками, обеспечивающими обработку деталей различного наименования. В основу их разработки положена стандартизация в сочетании с наиболее общими универсальными, конструктивными особенностями. Эти качества позволяют использовать приспособления при обработке различных типов деталей, а сравнительно высокий уровень механизации обеспечивает эффективность их применения в различных типах производства.

2. Групповые приспособления (ГП) – предназначены для обработки определённых групп деталей. Их конструкции специали-

зированы для обработки деталей, имеющих конструктивно-технологическое сходство, но наряду с этим они сохраняют универсальность, учитывающую характерные особенности обработки каждой детали. Групповая оснастка разрабатывается на базе проведённой классификации (группирования) деталей и группового технологического процесса. Групповые приспособления могут быть со сменными наладками, обеспечивающими базирование определённых деталей группы, и с постоянными установочными базами, когда возможно одновременное закрепление нескольких различных типов деталей в одном приспособлении. Последние предназначены для одновременной обработки различных деталей группы без переналадки станка. Групповые приспособления могут отличаться высоким уровнем механизации. Необходимо отметить, что как только УНП закрепляются за определёнными группами деталей, то есть становятся специализированными, их можно переводить в разряд групповых и в отдельных случаях осуществлять дополнительную, конструктивную доработку для повышения производительности и эффективности производства. Система регламентируется более чем ста пятьюдесятью ГОСТами. На её основе осуществляется организация группового производства.

УСО – универсально-сборная оснастка, применяемая, в основном, в условиях единичного и мелкосерийного производства. Система состоит из набора стандартных деталей и узлов, из которых komponуются приспособления одноцелевого назначения. После использования приспособление разбирается, а детали возвращаются на склад и впоследствии многократно применяются для сборки других приспособлений. Система УСП регламентируется более чем шестьюстами ГОСТами. Кроме УСП, предусмотренных ГОСТ 14.305 - 73, создана система агрегатных средств механизации зажима (АСМЗ) для использования в любых производственных условиях. Система состоит из комплекса универсальных силовых устройств, выполненных в виде обособленных агрегатов, с помощью которых механизуется и автоматизируется закрепление заготовок в приспособлениях. Система АСМЗ регламентируется ста двумя ГОСТами.

Рентабельность применения той или иной системы определяется в соответствии со справочным положением 1 к ГОСТ 14.305 - 73 (Правила выбора технологической оснастки).

СРО – сборно-разборная оснастка, предназначенная для крупносерийного и массового

производства. Она комплектуется из стандартных элементов, которые могут подвергаться дополнительной механической обработке. После использования сборно-разборные приспособления (СРП) разбираются, а их элементы могут многократно применяться при сборке новых компоновок. В комплект СРП входят силовые элементы, механизмирующие и автоматизирующие закрепление заготовки в приспособлении. Система регламентируется двумястами шестьюдесятью восемью ГОСТами.

УБО – универсально-безналадочная оснастка – является наиболее распространённой в условиях серийного и единичного производства. В этой системе применяются универсальные безналадочные приспособления (УБП), которые обеспечивают установку и фиксацию закрепляемых заготовок в широком диапазоне габаритных размеров (универсальные патроны, универсальные тиски и т. п.). Система регламентируется шестьюдесятью четырьмя ГОСТами.

СНО – специализированная наладочная оснастка, используемая в условиях серийного и крупносерийного производства. Приспособления этой системы (СНП) применяются для закрепления деталей, близких по конструктивно-технологическим признакам, характеризующихся общностью базовых поверхностей и видов обработки. От УНП они отличаются более высокой степенью механизации. Эта система регламентируется ста шестьюдесятью двумя ГОСТами.

Несмотря на наличие проверенных на практике систем технологической оснастки, допускающих переналадку и перекомпоновку, внедрение их осуществляется в недостаточных объёмах. Это объясняется низким уровнем применения унифицированных процессов и особенно группового метода в условиях единичного, мелкосерийного и серийного производства.

Основой для унификации оснастки является технологический процесс. Как известно, на выбор варианта технологического процесса оказывает влияние ряд факторов, из которых главными являются: объём выпуска изделий и серийность, вид заготовки (прокат, литьё, поковка, штамповка и т. п.), конструктивные требования (точность, шероховатость поверхностей, точность их взаимного расположения и т. п.), тип применяемого оборудования, квалификация рабочих.

Практика показывает, что разработка технологического процесса является задачей многовариантной даже при высоком уровне унификации технологии.

Известно, что деталь одного и того же типа может обрабатываться по различным схемам, и для этого используются приспособления различной конструкции. Поэтому унификацию технологической оснастки необходимо производить по видам оборудования: для токарных, сверлильных, фрезерных, агрегатных станков, обрабатывающих центров и т. д.

Конструирование технологической оснастки является многовариантной задачей, которую в ряде случаев целесообразно решать с помощью ЭВМ. Решение её может быть упрощено при широком использовании унифицированных технологических процессов, так как в этом случае нужно конструировать только сменные наладки, а не все приспособления. Создание унифицированных конструкций технологической оснастки связано с унификацией технологии, но, однажды созданные, они определяют содержание технологических процессов. Имея унифицированную оснастку, технолог использует для обработки каждой новой детали существующую базовую конструкцию приспособления.

Таким образом, мы рассмотрели примерное содержание знаний студентов по вопросам технологической оснастки, необходимое им для организации производительного труда учащихся в школе или при организации материального производства в условиях промышленного предприятия.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Автоматизация дискретного производства / Под редакцией Е.И. Семенова, Л.И. Волчкевича. М.: Машиностроение, 1987.
2. Андреев Г.Н. Проектирование технологической оснастки машиностроительного производства / Учебное пособие. М.: Высшая школа, 2001.
3. Афиногенов Ю.Г., Новожилов Э.Д., Уланов В.Г. Приспособления для школьных мастерских и УПК. М.: Просвещение, 2001.
4. Дунаев П.Ф. Конструирование узлов и деталей машин. / Учебное пособие для студентов технических вузов. М.: Академия, 2004.
5. Непомнящий Е.Г. Экономика и управление предприятием. Т.: Издательство ТРТУ, 1997.
6. Новожилов Э.Д. Приспособления в единичном и мелкосерийном производстве. М.: Дрофа, 2004.
7. Тронин Е.Н. Основы механической обработки металлов резанием: Учебное пособие. М.: Просвещение, 1991.
8. AB Sandvik Coromant. Высокопроизводительная обработка металлов резанием. М.: Полиграфия, 2003.

СПЕЦИФИКА РАБОТЫ С ЭЛЕКТРОННЫМИ ТЕКСТАМИ*

Аннотация. В статье подчёркивается важность просмотрового и поискового чтения для работы с электронными текстами, особое внимание уделяется реферированию аутентичных электронных текстов. В связи с этим подчёркивается необходимость обучения старшеклассников реферированию, выделяются умения, необходимые для составления реферата.

Ключевые слова: электронные тексты, поисковое чтение, просмотровое чтение, быстрое чтение, реферат.

M. Chetvernina

SPECIFICITY OF WORK WITH ELECTRONIC TEXTS

Abstract. In the article the importance of scanning and skimming for the work with the electronic texts is emphasized. Special attention is paid to the abstracting of authentic electronic texts. In connection with this the need of the instruction of senior pupils for making précis is underlined. The necessary skills for making précis are separated and distinguishing features of précis are allocated.

Key words: electronic texts, scanning, skimming, fast reading, précis.

Мы живём в эпоху информатизации общества. Можно условно выделить три основных аспекта информатизации – количественный, технологический и социальный. *Количественный аспект* проявляется в росте общего объёма потребляемой информации и в увеличении количества разноуровневых единиц информации (битов, знаков, элементарных и сложных символов для графической информации, наконец, целых текстов). По оценкам специалистов, число создаваемых в мире текстов в последнее время чуть ли не каждый год удваивается.

Технологический аспект характеризуется чередой сменяющих друг друга фантастических достижений электронных, компьютерных и телекоммуникационных технологий, которые позволяют более или менее успешно обрабатывать, сохранять, накапливать и передавать этот колоссальный объём информации.

Социальный аспект информатизации сводится к тому, что усиливается информаци-

онное давление на людей. Каждому человеку приходится обрабатывать все больший объём информации, поступающий ежедневно через все каналы восприятия. Чтобы квалифицированно принимать те или иные жизненные решения, необходимо учитывать всё больше и больше разнородных данных. Новые информационные технологии тоже играют важную социальную роль. Они все более глубоко проникают в повседневную жизнь и изменяют её, формируя новый стиль жизни информационного общества.

Постоянное развитие науки и практики и колоссальный объём накопленных человечеством знаний ставят перед специалистом любой предметной области задачу их осмысления, переработки и систематизации. Именно осмысление позволяет человеку целенаправленно пополнять свои знания. От умения работать с информацией во многом зависит профессиональная квалификация работника. Сама информационная деятельность, наряду с высоким уровнем теоретических и практических знаний, требует овладения системой приёмов умственной деятельности – таких, как анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация, абстрагирование, моделирование, структурирование, умение проводить аналогии и т. д.

К числу основных задач современного образования можно отнести развитие у учеников самостоятельного критического мышления, культуры умственного труда, обучение навыкам самообразования. Всё это самым тесным образом связано с поиском информации и её обработкой, в том числе и на иностранном языке. Информация, как одна из главных ценностей общества, неистощимый, возобновляемый ресурс человечества, имеет основополагающее значение в информационном обществе; огромное значение имеют и процессы, связанные с получением информации, её хранением, обработкой и использованием. Соответственно, перед системой образования стоит задача формирования и развития у школьников умений и навыков, необходимых для жизни в информационном обществе.

В настоящее время к традиционным источникам учебной информации – печатным учебным пособиям, энциклопедиям, справочникам и т. п. – добавляются средства новых

* © Четвернина М.И.

информационных технологий: обучающие компьютерные программы, компьютерные мультимедийные энциклопедии, различные СД-ROM-диски. Наиболее популярным детищем информационной революции является глобальная компьютерная сеть, или *Интернет*.

Следовательно, обучая школьников работе с информацией, мы уже не можем игнорировать информационные ресурсы Интернета. Старшеклассников необходимо знакомить со способами размещения и структурирования информации в сети и на электронных носителях.

Среди разнообразных операций с информацией большое место отводится созданию вторичных текстов – смысловая компрессия первоисточника, составление плана текста, реферирование, аннотирование. Однако проведение тех же операций с электронными текстами имеет определённую специфику, которую, конечно, необходимо знать.

Природа электронных текстов была описана нами ранее*. Центральным понятием здесь является гипертекст.

Гипертекстовая среда мыслится как пространство, в котором размещаются тексты (информация), а также как инструмент, с помощью которого создаётся единичный текст. В единичном тексте элементы, предложения или абзацы складываются в соответствии с определённой упорядочивающей схемой, подобно тому, как из кирпичиков складывается дом, причём «кирпичики» могут быть из разных текстов (цитаты, ссылки, отрывки из других текстов и пр.). Современная электронная энциклопедия – это не только текст, но и фотографии, звукозаписи, музыкальное сопровождение и видеофрагменты. В соответствии с этим стали говорить скорее о гипермедийной, а не просто о гипертекстовой информации. Модель энциклопедии включает следующие принципы:

- свобода перемещения по тексту;
- сжатое (реферативное) изложение информации;
- необязательность сплошного чтения текста;
- справочный характер информации;
- использование перекрёстных ссылок.

При работе с гипертекстом доминирующим видом чтения является просмотровое: оно всегда предваряет ознакомление с текстом и его детальное изучение.

Просмотровое чтение используется для

определения наличия в тексте интересующей читателя информации, для отбора необходимых материалов, письменных источников по определённому вопросу с целью дальнейшего реферирования, обзора; для составления библиографии и т. д. Поэтому в зависимости от цели просмотрового чтения и степени полноты извлечения информации выделяют четыре подвида просмотрового чтения:

1) конспективное – чтение, используемое для выделения основных мыслей; заключается в восприятии только наиболее значимых смысловых единиц текста, составляющих логико-фактологическую цепочку;

2) реферативное, при котором читающего интересует только самое основное в содержании материала, все подробности опускаются как несущественные для понимания главного;

3) обзорное, целью которого является определение сути сообщения (оно направлено на выделение главной мысли текста, причём преимущественно на основе его структурно-смысловой организации; интерпретация прочитанного ограничивается вынесением самой общей оценки текстового материала и определением соответствия текста интересам читателя);

4) ориентировочное – для установления наличия в тексте информации, представляющей для читателя интерес или относящейся к определённой проблеме.

Современные программные средства и методы работы с разнообразной информацией, размещённой в Интернете, дают возможность решать педагогические задачи по-новому. После того, как текст перенесен на диск компьютера ученика, он становится объектом, с которым тот может работать в автономном режиме. У учащегося имеется возможность вносить изменения непосредственно в полученный материал; учебный текст становится одновременно рабочей тетрадью. Здесь может быть полностью решена проблема эргономики, так как учащийся может выбрать для себя наиболее удобное оформление материала (имеется в виду тип и размер шрифта, фон, на котором расположен текст, размер экрана). Отметим, например, что текст на экране, в отличие от печатных пособий, не обязательно должен представлять собой черный шрифт на белом фоне**.

Доля информации, которую необхо-

**В ходе последних исследований удалось выявить индивидуальные различия восприятия электронной информации, в частности, разные предпочтения в области цветового соотношения текста и фона.

димо получить из Интернета, определяется самими учащимися или учителем и зависит от многих факторов (предмет исследования, доступность Интернета для данной школы, наличие нужной информации в школьной библиотеке и т. д.).

Необходимо овладеть элементами *культуры чтения*.

Культура чтения включает в себя не только ряд принципиальных позиций, таких, как интеллектуальное и духовное совершенствование, нравственно-эстетическое развитие, регулярность чтения, плотность чтения, круг чтения и умение быстро и точно работать с информационно-поисковыми системами и каталогами библиотек, но и ряд процессуальных позиций, объединяемых общим понятием рациональности чтения, куда можно включить:

- продуктивность восприятия, осмысления и переосмысления;
- эмоциональность восприятия, осмысления и переосмысления;
- логичность и активность мышления;
- работоспособность и целеустремленность;
- внимательность;
- цепкость памяти.

Культура чтения совершенствуется в процессе учёбы или работы. Человек, считающий себя достаточно культурным, относится к чтению как к жизненно необходимому умственному творческому процессу, ведущему к познанию мира и обогащению души. Поэтому уже в школе необходимо обучать старшеклассников чтению аутентичных электронных текстов, учитывая их особенности, и умению создавать аннотации, рефераты, конспекты на их основе.

Как мы уже отмечали, просмотровое и ознакомительное чтение обладают многими характеристиками *быстрого чтения*. При работе в Интернете именно этот вид чтения оказывается наиболее востребованным. Однако в школьной практике этому виду чтения никакого внимания не уделяется. Мы полагаем, что обучать школьников хотя бы *элементам* быстрого чтения необходимо. К ним относятся:

- преимущественно зрительное восприятие текста;
- использование минимально достаточного сигнала для узнавания слов;
- быстрое переключение с одного смыслового отрезка на другой;
- использование экстралингвистической информации и информации, накопленной читателем ранее.

Иницирует процесс понимания текста заголовок, формирующий первичное представление о тексте. Далее это представление видоизменяется под влиянием ключевых слов и личного опыта индивида. К концу просмотра происходит осмысление основного содержания текста. Для того чтобы научить учащихся читать быстро, необходимо сформировать умения, связанные с пониманием и осмыслением содержания текста. Среди умений, необходимых для функционирования просмотрового чтения, можно выделить следующие:

- определить тему текста;
- выделить смысловые опорные пункты;
- разбить текст на смысловые куски, выделить смысловые вехи;
- установить связь между смысловыми вехами;
- определить главную мысль текста;
- предвосхитить развитие мысли автора;
- ориентироваться в смысловом содержании текста по словам-сигналам;
- опускать маловажную информацию в результате выделения главного.

Выработать умение выявлять наиболее значимые слова текста, переосмысливать текст и мысленно выбирать из него главное, а следовательно, активизировать процесс чтения позволит использование важнейшего средства управления действиями читающего – значит, овладеть **алгоритмом чтения**, то есть правилами выполнения определенных действий или операций с точным указанием их последовательности от начала до конца. С помощью алгоритма осуществляется подбор рациональных команд, предписывающих ученику состав и последовательность операций познавательной и практической деятельности*.

При чтении сетевых текстов зрительное восприятие начинается с запечатления внешних ориентиров текста, помогающих охватить его содержание целиком, а именно **заголовков и экстралингвистических факторов** (к ним наряду со шрифтовым и цветовым оформлением, символами и условными обозначениями, пробелами и расположением строк на экране относятся также схематическая и иллюстративная наглядность).

Затем просматривается сам текст. При этом ключевые слова заголовка сопоставляются с тематикой текста. У читателя проис-

* Именно на подобном алгоритме основывается известная методика быстрого чтения – см.: Андреев О.А., Хромов Л.Н. Учитесь быстро читать. М.: 1991.

ходит включение представления, обозначенного заголовком, в некоторую систему связей, которые просматриваются через контекстное окружение слов заголовка и их участие в образовании лексико-тематических цепочек или линий (слова и словосочетания, называющие тему текста). Операции сопоставления заголовка с тематикой текста представляют собой приближенные, быстрые, параллельные процессы обработки текстового поля. Происходит как бы скольжение взглядом по тексту сверху вниз с целью поиска нужной информации. Отличительная черта просмотрового и поискового чтения – их гибкость, динамичность. Она выражается в том, что восприятие самого материала на экране компьютера при просмотре и поиске носит не пассивный построчный характер, а представляет собой активный процесс добывания информации. При этом глаза читающего одновременно охватывают максимально большой объём текста и быстро переключаются с одного смыслового отрезка на следующий, выделяя только такое количество лексико-тематических линий, которое достаточно для целостного понимания общего содержания текста. Это требует от читателя способности увидеть основные элементы текстовой структуры и уложить их в одновременно воспринимаемую смысловую схему.

Завершается процесс восприятия синтезом выделенных значимых элементов текста в «ядерный текст», текст, объединяющий главные смысловые компоненты текста в целостный образ, который не носит детализированного характера (основная мысль текста). Он отличается субъективностью и отражает не столько объективное содержание текста, сколько отношение реципиента к этому содержанию, его общую, опосредованную особенностями личности реципиента оценку.

Приступая к работе над созданием рефератов на основе аутентичных текстов интернет-ресурсов, разумеется, приходится сначала всю работу проводить на примере печатных текстов (распечаток аутентичных текстов Интернета). Лишь после того, как учащиеся овладеют навыками создания вторичных текстов на основе печатных, можно приступать к работе, что называется, «в полевых условиях», то есть непосредственно к работе с электронными текстами интернет-ресурсов. Поэтому остановимся на методике создания вторичных текстов на уроке, начиная с создания рефератов.

Реферирование рассматривается в современной методике как деятельность, обла-

дающая высоким контролирующим потенциалом. Владение техникой реферирования – это показатель сформированности умений зрелого чтения. Достаточно быстрая переработка смысловой информации первоисточника свидетельствует об уровне владения изучаемым языком. Самостоятельную работу по составлению реферата следует рассматривать как обратную связь, осознание которой учащимися в данном случае и составляет суть самоконтроля.

Напомним, что при составлении реферата необходимо уметь:

- определять тематику исходного текста;
- логически разделять текст на коммуникативные блоки;
- вычленять главную информацию в смысловом куске в форме ключевых фрагментов;
- вычленять основную информацию в целом тексте в форме ключевых предложений и ключевых фрагментов;
- перегруппировывать ключевую информацию в тексте с нелинейным расположением лексико-тематических цепочек;
- составлять план вторичного текста;
- развёртывать план в тезисы;
- составлять вторичный текст (реферат) на основе ключевого материала;
- редактировать текст реферата, вводить в него переходные элементы.

Рассмотрим основные отличительные черты реферата. Как уже отмечалось выше, рефератом называется текст, передающий основную информацию подлинника в свёрнутом виде и составленный в результате её смысловой переработки. При составлении реферата, по мнению А.А. Вейзе, реконструкция текста распадается на следующие операции:

- исключение материала;
- цитирование, то есть сохранение определённых частей изначального текста в той же форме;
- перемещение отдельных отрезков;
- дополнение (например, привнесение в текст обобщающих умозаключений, суммарно передающих смысл определённых фрагментов оригинала);
- сгущение или сжатие того, что в подлиннике детализировано или конкретизировано;
- замена одного содержания другим, равнозначным по смыслу.

Наибольшую сложность представляют последние две операции. Замены производятся по принципу семантического тождества

высказываний. Один и тот же смысл может быть выражен разными словами. Психологические механизмы замены состоят в том, что запоминание мысли не требует запоминания выражающего её языкового материала.

Все методы реферирования построены на семантической компрессии текста, которая, прежде всего, предусматривает устранение избыточности в тексте. Избыточность следует понимать как свойство ряда языковых элементов в тексте дублировать друг друга и таким образом обеспечивать большую надёжность коммуникации. Для реферата характерно свёртывание текста до основных обобщённых мыслей, выявление, систематизация и фиксация наиболее ценной информации, объективный характер изложения. Цель речевой деятельности – замена первоисточника, знакомство потребителя с содержанием оригинала (информативная функция). Реферат предназначен для чтения другими людьми (для публикаций). Объем реферата обычно не более третьей части первоисточника.

Способы изложения мысли оказывают большое влияние на понимание иноязычных текстов (дедуктивный, дедуктивно-индуктивный, индуктивный, индуктивно-дедуктивный, последовательный). Обобщение (генерализация) очень тесно связано с мыслительными операциями индукции и дедукции. Поэтому учащихся необходимо познакомить с различными типами абзацев.

Наиболее часто встречаются пять структур внешней композиции абзаца (то есть фрагмента текста).

1. Дедуктивный абзац (*analytical paragraph*). Обобщение (генерализация) находится в начале текста.

2. Индуктивный абзац (*synthetic paragraph*). Обобщение находится в конце текста.

3. Индуктивно-дедуктивный абзац (*synthetic-analytical paragraph*). Обобщение приходится на середину текста.

4. Дедуктивно-индуктивный абзац (*analytical-synthetic paragraph*) – обрамлён двумя обобщениями.

5. Абзац не содержит обобщений (*list paragraph*). Имеет место последовательное изложение мысли.

В английской терминологии предложение, составляющее главное содержание абзаца, называется *topic sentence*; предложения, которые раскрывают, разъясняют, комментируют то, что заключено в главном предложении, называются *developers*, а предложение, говорящее о законченности мысли и обычно стоящее в конце дедуктивного па-

раграфа – *terminator*.

В связи с тем, что реферат представляет собой сгусток информации, его языку присущи специфические черты. Для лексики реферативного изложения характерны слова с максимальной семантической нагрузкой. Слова и выражения в реферате способны обобщать содержание предложений и даже целых страниц оригинала. Здесь много абстрактной лексики, которая вбирает в себя информацию крупных отрезков исходного текста. Синтаксис реферата отличается краткими, «экономными» языковыми построениями. Каждый элемент текста реферата несёт максимальную смысловую нагрузку. С точки зрения речевых форм реферат состоит из так называемых констатирующих сообщений и перечислений основных тематических линий оригинала. В реферате отсутствуют рассуждения, доказательства, примеры, обсуждение формулируемых положений.

Учащиеся должны твёрдо усвоить последовательность работы над текстом. Она должна начинаться просмотровым чтением, которое позволяет определить общую направленность текста. Учащихся следует предостеречь от того, чтобы, минуя просмотровое чтение, сразу же приниматься за перевод наиболее трудных мест первоисточника. Восприятие отдельных предложений вне понимания общей направленности может увести мысль читателя в ложном направлении. За просмотром должно следовать ознакомительное чтение без пользования словарём. Ознакомительное чтение позволяет понять основное содержание текста, что обеспечивает базу для раскрытия значения незнакомой лексики без помощи словаря. На примерах следует убедить учащихся в том, что предварительная работа над текстом не замедляет работу, а наоборот, обеспечивает значительный выигрыш во времени.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Вейзе А.А. Обучение реферированию в средней школе. Минск, 1980. 110 с.
2. Вейзе А.А. Смысловая компрессия текста в учебных целях: Учебное пособие для институтов и факультетов иностранных языков. Минск: Выш. шк., 1982. 128 с.
3. Вейзе А.А. Чтение, реферирование и аннотирование иностранного текста. – Минск: Выш. шк., 1985. – 128 с.
4. Кузнецова Л.М. Формирование у иностранных учащихся умений конспектирования печатных общественно-политических текстов. Автореф. дис. ...канд. пед. наук. М., 1980. 22 с.
5. Петров А.Е. Дидактические возможности сети

- Интернет в гуманитарном образовании школьников // Интернет в гуманитарном образовании. М.: Владос, 2001. С. 12-68.
6. Платонова Н.А. Интернет на уроках немецкого языка. Иностранные языки в школе. 1999, № 4. С. 17-19.
 7. Полат Е. С. Интернет в гуманитарном образовании. М.: Владос, 2001. 272 с.
 8. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. М.: Академия, 2002. 271 с.
 9. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. М.: Академия, 2007.

УДК 370.35.:81

Новожилов Э.Д.

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОПРЕДЕЛЕНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ*

Аннотация. Статья содержит теоретическое обоснование экономической эффективности образования. Рассмотрены истоки этой теории. Раскрыты положения концепции человеческого капитала. Приведён отечественный и зарубежный опыт определения эффективности образования. Рассмотрен внутриотраслевой экономический эффект образования. Раскрыты вопросы взаимосвязи экономической эффективности учебных учреждений и платы за обучение.

Ключевые слова: экономическая эффективность образования, экономический эффект образования, заработная плата, стоимость обучения, расходы, плата за обучение.

E. Novozhilov

THE THEORY AND PRACTICE OF DEFINITION OF ECONOMIC EFFICIENCY OF EDUCATION

Abstract. Article contains a theoretical substantiation of economic efficiency of education. Sources of this theory are considered. Positions of the concept of the human capital are opened. Domestic and foreign experience of definition of efficiency of education is resulted. Intrabranh economic benefit of education is considered. Questions of interrelation of economic efficiency of educational establishments and tuition fees are opened.

Key words: economic efficiency of education, economic benefit of education, a wages, cost of training, charges, a tuition fee.

Истоки теории экономического эффекта образования

Теоретическое обоснование экономической эффективности образования имеет долгую и богатую историю. Путь решения этой непростой проблемы был тернист, извилист, и его невозможно воспроизвести во всех деталях. Остановимся лишь на узловых пунктах этого пути.

Вспомним в первую очередь ту ценную в методологическом аспекте мысль А. Смита. Классик придавал большое экономическое значение образованию. Он считал, что расходы, связанные с производительными вложениями в обучение работника, не только служат для облегчения труда, способствуют росту его производительности, но и возмещаются вместе с прибылью. А. Смит, ратуя за повышение уровня элементарного образования всех слоёв населения (умение читать, писать, считать, знание геометрии и физики), исходил из того, что государство «с весьма небольшими издержками» может облегчить, поощрить и даже сделать образование обязательным почти для всего населения. Критикуя недостатки платного обучения в Оксфорде и Кембридже того времени, он рассмотрел преимущества государственной системы образования Шотландии, которая способствовала «более высокому уровню умственного развития людей» [6].

Творческие идеи об экономической роли образования мы находим и у видных представителей русской общественной и экономической мысли. Ещё Н.Г. Чернышевский

* © Новожилов Э.Д.

считал: «Решительно ни один из элементов успешности производства не имеет такого громадного значения, как степень умственного развития работника: климат, почва, запасы капитала, самая крепость физических сил, – всё это ничтожно по сравнению с развитием мысли... Поэтому важнейшим препятствием к развитию производства надобно считать те формы, которые неблагоприятны умственному развитию работника» [9].

Заслуга К. Маркса заключается не только в выявлении производительного характера затрат на образование, но и в раскрытии почти неуловимого механизма влияния образовательного уровня и, соответственно, повышенной квалификации рабочих на рост продуктивности их труда. Квалифицированный, или сложный, труд по сравнению с простым, или неквалифицированным, трудом необученных работников, является более производительным, то есть в единицу времени создаёт гораздо больше продукции. Маркс рассматривал сложный труд как простой труд, возведённый в степень. Первый из них за то же время производит больше стоимости.

Поскольку при жизни А. Смита и К. Маркса господствующим был не квалифицированный, а простой физический труд, и образование не являлось самостоятельной и важнейшей отраслью экономики, перед ними непосредственно не стояла задача практического решения вопросов экономической эффективности образования.

В текущем столетии рост общеобразовательного и профессионально-квалификационного уровня занятого населения стал важным фактором повышения эффективности общественного производства. Поэтому назрела задача теоретического и практического решения проблемы экономической эффективности образования. Самое весомое начало исследованию такого подхода к этому вопросу с разработкой методики оценки отдачи затрат на просвещение было положено академиком С.Г. Струмилиным ещё в 20-е гг. XX в. в работе «Хозяйственное значение народного образования» [7].

Изыскания С.Г. Струмилины были приняты в связи с разработкой десятилетнего плана развития общеобразовательной школы нашей страны. Цель данного плана состояла в том, чтобы обеспечить всеобщее и обязательное обучение детей в стране (на первом этапе – не ниже четырёхлетнего начального образования). Расчёты и практические исследования того времени показали, что уже простая

грамотность, достигнутая за год обучения, способствовала повышению производительности труда рабочего в среднем до 30%. За то же время заводская выучка неграмотных рабочих у станка повышала производительность их труда не более, чем на 12-16%. Один год школьного обучения обуславливал рост квалификации рабочих в 2,6 раза больше, чем год заводской выучки.

По данным 1924 г., затраты на обучение школьников за 10 лет были определены в 1622 млн. руб., а прирост национального дохода за счёт повышения квалификации обученных за эти годы школьников только за 5 лет их работы достигал свыше 2 млрд. руб., то есть с избытком окупил затраты.

Такой подход к выявлению народнохозяйственной отдачи затрат на образование был первым в экономической литературе и на практике. Особенно ценным был сравнительный анализ эффективности школьной подготовки и производственной выучки, а также расчёт рентабельности различных учреждений образования – от начальных до высших. В 1962 г. С.Г. Струмилин предложил новый расчёт экономической продуктивности образования на уровне всего народного хозяйства по более совершенной методике. Тем самым академик С.Г. Струмилин с полным правом может считаться нашим отечественным предшественником теоретиков человеческого капитала в деле определения экономического эффекта образования.

Теория человеческого капитала – инструмент выявления эффекта образования

Видные представители концепции человеческого капитала много внимания уделяют выявлению экономического результата инвестиций в современное образование. Их несомненная заслуга заключается в том, что они чётко определили индивидуальный экономический эффект для отдельного человека. В чём же они усматривали этот эффект? В увеличении личного дохода каждого по мере роста его образовательного и квалификационного уровня. Ведь сторонники человеческого капитала резонно видят главный экономический эффект образования в приросте зарплаты и других доходов самодеятельного населения. При этом, как мы уже отмечали прежде, основная часть зарплаты и других личных доходов зависит от уровня образования, квалификации работников.

Через призму теории человеческого капитала к труду приспосабливаются основополагающие критерии капитала. Поскольку знания, умения, квалификация и профессиональное мастерство обычно возникают не сами по себе, а выступают следствием больших усилий самого индивида-студента вуза, его родителей, школьных и вузовских преподавателей и многих других людей, на каждого образованного и профессионально подготовленного человека израсходовано значительное количество прошлого труда: финансовых, материальных и интеллектуальных ресурсов.

Инвестиции непосредственно в человека – как рассуждают далее сторонники этой концепции – как и любые капитальные затраты, ориентированы, главным образом, на получение прибыли (дохода) в будущем. А это признак капитала, любых инвестиций, в отличие от затрат на текущее индивидуальное потребление.

Известно, что часть студентов рассматривает свою учёбу прежде всего как удовлетворение интеллектуальных и духовных потребностей, а также необходимости в целесообразной, осмысленной деятельности. Вместе с тем, в последующем это позитивно скажется на размерах их заработков, то есть принесёт им и экономический эффект.

Инвестиции в образование, разумеется, как бы их ни называли, обычно приносят экономический результат. Вот почему теория человеческого капитала применима в качестве аналитического инструмента при выявлении экономической плодотворности образования. Сейчас нас интересует методика рыночной оценки инвестиций в высшее образование. Причём нужно различать затраты и результаты с двух позиций: отдельного индивида и общества в целом.

С точки зрения индивида, расходы на получение высшего образования рассматриваются, с одной стороны, в виде непосредственных затрат на обучение, с другой стороны, в плане так называемого упущенного дохода. Под последним разумеется тот доход, который человек мог бы получить, работая, а не учась. Второй вид затрат, по оценкам экспертов, теперь в развитых странах превышает первый. И это при условии, что плата за обучение в университетах и колледжах сравнительно высока и продолжает расти.

Сумма соответствующей прибавки к заработкам, полученная благодаря высшему образованию, оказывается весьма значительной, если учитывать её на протяжении всей

трудовой деятельности, за вычетом налогов. В странах с развитой рыночной экономикой высококвалифицированный труд профессионалов высоко оплачивается. Так, в США ежегодный доход высококвалифицированного специалиста в 1992 г. составлял 74.560 долларов; доктора наук — 54.904; степень магистра позволяла иметь доход 49.368 долл. в год, бакалавра — 24.398; человек с незаконченным высшим образованием мог рассчитывать в среднем на ежегодный заработок в 19.666 долл., окончивший среднюю школу — на 18.737 долл., а не закончивший её — только на 12.809 долларов [8].

В 1995 году трём ступеням образования в США соответствовали следующие 3 уровня дохода мужчин: 8-классное образование — 20 тыс. долл. в год; школьное 12-летнее (плюс 1-3 года колледжа) — 35 тыс. долл.; высшее (12-летка плюс 5 лет вуза) — 55 тыс. долл. Разрыв почти трехкратный.

Вместе с тем многие теоретики человеческого капитала усматривали эффект образования и в абсолютных размерах, и в быстром приросте человеческого капитала, и в увеличении валового национального продукта (ВНП) от затрат или инвестиций на образование.

Одним из первых размеры человеческого капитала в США рассчитал в начале 60-х гг. XX в. Т. Шульц. Он воспользовался таким способом: стоимость одного года обучения каждого уровня (с учётом потеранных заработков) умножалась на число человеко-лет образования, накопленных населением к тому или иному моменту времени. По его расчётам, образовательный капитал, воплощённый в населении, в 1969 г. составлял 1307 млрд. долл.; образовательный капитал, воплощённый в рабочей силе — 873 млрд. долл., а воспроизводимое материальное богатство — 1617 млрд. долл. С 1929 по 1969 год темп роста фонда образования опережал темп роста физического капитала примерно в 2 раза и соответственно составил: 4,1 и 2% [11].

Подобные расчёты, но по иной методике и с других позиций, осуществил известный российский специалист по экономическим проблемам образования В.И. Марцинкевич. По его расчётам, фонд образования рабочей силы США в 1983 г. достиг 2104 млрд. долл.; фонд образования населения — 2721 млрд. долл., а вещественное национальное богатство — 3941 млрд. долл. С 1952 по 1983 г. в США фонд образования в расчёте на одного занятого вырос в 3,8 раза, а капиталовооружённость в частном секторе — в 2,3 раза. Уровень воо-

ружённости рабочей силы США фондом образования (по издержкам на него) в 1983 г. составил 21,5 тыс. долл., тогда как вооружённость работника вещественным капиталом – 15,3 тыс. долл., то есть почти на треть ниже [3].

Денежная оценка абсолютных размеров той части человеческого капитала, которую лучше называть *образовательным потенциалом* или *фондом*, позволяет рассчитать ряд важных показателей, характеризующих эффективность образования. К числу таких показателей следует, прежде всего, отнести макроэкономический показатель под названием народнохозяйственная отдача фонда образования. Это количество произведённого ВВП на единицу образовательного фонда страны в денежном выражении. Рассчитать этот показатель можно по такой формуле:

$$\mathcal{EO}_{\text{нх}} = \frac{\text{ВВП}}{\text{ФО}},$$

где: $\mathcal{EO}_{\text{нх}}$ — эффективность образования народнохозяйственная;

ФО – фонд образования.

Если исходить из расчётных данных Т.Шульца, то здесь тот же показатель возможен в двух вариантах: на единицу образовательного фонда всего населения и работающей его части. В первом случае объём воспроизведённого богатства страны делится на образовательный капитал (фонд), воплощённый во всём населении, а во втором — в рабочей силе:

$$\frac{1617 \text{ млрд. долл.}}{1307 \text{ млрд. долл.}} = 1,2$$

$$\frac{1617 \text{ млрд. долл.}}{873 \text{ млрд. долл.}} = 1,9$$

Поскольку размеры фонда образования рабочей силы меньше фонда образования всего населения, во втором случае результат оказывается более весомым. По мере опережающего роста ВВП по отношению к фонду образования в расчёте на единицу последнего, происходит увеличение размеров ВВП, что и означает повышение народнохозяйственной эффективности образования.

Другим показателем, как бы обратным первому, может служить показатель интеллектуальности производства. Он показывает, сколько денежных единиц, аккумулированных в образовательном фонде, приходится на каждую единицу произведённого продукта.

Показатель интеллектуальности (Иё) рассчитывается как отношение фонда образо-

вания к валовому национальному продукту по следующей формуле:

$$\text{Иё} = \frac{\text{ФО}}{\text{ВНП}} \quad [7].$$

Для установления уровня интеллектуальности производства США в 60-е гг. воспользуемся теми же фактическими данными Т. Шульца. Разделим фонд образования населения страны – 1307 млрд. долл. – на общий объём продукции в сумме 1617 млрд. долл. и получим 0,81 долл. А это означает, что в конце 60-х гг. в США на каждый доллар созданного продукта приходилось немногим менее 1 долл. фонда образования населения.

К сожалению, плачевное состояние статистики по экономике образования не позволяет производить такого рода расчёты на российском материале. Статистические данные экономического порядка настолько скудны, что они вполне соответствуют недостаточному государственному финансированию и тому малому вниманию, которое федеральное правительство уделяет этой отрасли.

Отечественный опыт определения эффективности образования

Теоретические и практические проблемы оценки народнохозяйственной эффективности образования, заложенные С.Г. Струмилиным и теоретиками человеческого капитала, по-особому были развиты в работах российских экономистов: В.А. Жамина, Е.Н. Жильцова, В.Е. Комарова, С.Л. Костянина и других исследователей.

Средства, затрачиваемые на обучение в школе и на подготовку квалифицированных рабочих и специалистов, экономически окупаются тем, что в течение ряда лет функционирует труд более высокой производительности, обеспечивающий прирост национального дохода. Ведь повышение производительности труда, как известно, – основной фактор роста национального дохода в наше время.

Ещё расчёты С.Г. Струмилина, В.А. Жамина, Г.А. Егизаряна показали, что образование рабочего в объёме двух классов повышает производительность его труда на 29%, трёх классов – на 37%, четырёх классов – на 43%, пяти классов – на 48%, шести классов – на 52%. Наибольший эффект дают годы обучения в старших классах, которые обеспечивают 81,4% прироста квалификации.

Социологические исследования и эконо-

мические расчёты выявили, что рост образовательного и культурного уровня рабочих сокращает сроки приобретения более высокой квалификации; позволяет производительнее и экономнее использовать оборудование, инструменты, материалы, сырьё; ведёт к уменьшению брака и упущений в работе, к повышению качества выпускаемой продукции. Более полно народнохозяйственная эффективность образования может быть выражена приростом национального дохода за счёт повысившейся образованности и квалификации работников общественного производства. Но как практически определить размеры такого прироста? Какую методику взять на вооружение для решения этой непростой задачи?

Обычно авторы исходили из известного теоретического положения, что сложный труд, по сравнению с простым, создаёт в единицу времени больше стоимости. Поэтому с возрастанием сложности общественного труда увеличивается объём национального дохода.

Главная трудность состоит в том, чтобы правильно рассчитать коэффициент редукции труда и долю образования в приросте квалификации работников. В.А. Жамин за основу редукции труда принимал размер заработной платы, исходя из того, что при установлении оплаты труда должен учитываться прежде всего уровень квалификации. За единицу простого труда он брал ставку рабочего первого разряда с последующим её повышением для работников, имеющих более высокие квалификационные разряды.

Как показали уточнённые расчёты В.А. Жамина и Г.А. Егизаряна [2], средневзвешенное значение коэффициента редукции труда для всего народного хозяйства за 1964 г. составило 1,38. Такое повышение квалификации равносильно приросту массы простого труда, или численности работников, на 38%. Благодаря повышению квалификации, в 1964 г. получено в материальном производстве 52,2 млрд. руб., или 27,6% всего объёма национального дохода, созданного в том же году.

В отличие от В.А. Жамина и некоторых других исследователей, С.Л. Костанян (как и Е.Н. Жильцов) за основу редукции труда взял не размеры получаемой заработной платы, которые не в полной мере учитывают уровень квалификации, а фактические общественные затраты на подготовку простой и квалифицированной рабочей силы с учётом образования отдельных групп работников. Причём за единицу простого труда условно была принята

сложность труда работников, имеющих начальное и незаконченное семилетнее образование (с учётом также необходимого объёма профессионального образования). А для работников, имеющих образование выше этого уровня, определяются следующие коэффициенты редукции: семилетнее образование – 1,2; восьми- девятилетнее – 1,3; среднее общее – 1,6; среднее специальное и незаконченное высшее – 1,9; законченное высшее – 2,3. Рассчитанный на базе различных коэффициентов для отдельных групп, средний коэффициент редукции для всех работающих составлял: в 1960 г. – 1,34; в 1970 г. – 1,44; в 1975 г. – 1,5; в 1979 г. – 1,56. Значит, условная прибавка простого труда за счёт образования и квалификации к абсолютной численности работников, занятых в сфере производства, соответственно, будет составлять: 34%, 44%, 50% и 56%. Если в 1960 г. 25,4% общего объёма национального дохода было получено за счёт образования и квалификации, то в 1979 г. – 35,9%. Из всего прироста национального дохода (за счёт различных факторов) в 158 млрд. руб. почти 70 млрд., или свыше 46%, приходится на фактор повышения образования и квалификации работников. Отдача вложений средств на развитие образования в виде дополнительного национального дохода возросла с 4,5 руб. на один рубль расходов в 1970 г. до 5,2 руб. в 1979 г., то есть на 20% [10, 290-292].

Изложенный в общих чертах опыт определения народнохозяйственной эффективности образования нашей страны сыграл существенную роль в становлении и повышении престижа экономики образования как важной отраслевой экономической науки. Это способствовало, в определённой степени, росту авторитета педагогических работников и значимости сферы образования применительно к прежней административно-командной системе хозяйствования. Ряд положений этого опыта, безусловно, должен быть взят на вооружение при разработке новой методики выявления внешней экономической эффективности просвещения.

Внутриотраслевой экономический эффект образования

Однако прежнее решение проблемы экономической эффективности просвещения не было достаточно цельным и последовательным. Центр тяжести в нём переносился не на внутреннюю, а на внешнюю эффективность образования. Сам внутренний аспект

образования сводился, главным образом, к рациональному использованию выделяемых на просвещение средств и на такие его количественные показатели: затраты на обучение одного человека в общеобразовательном и профессиональном, среднем специальном и высшем учебном заведении [10: 282, 302]. По существу, не выявлялся вклад педагогических и других работников образовательных учреждений в создание услуг и национально-го дохода.

Сторонники такой позиции считали, что услуги учебных заведений не имеют стоимости, а потому не могут непосредственно включаться в национальный доход. К сожалению, органы статистики нашей страны по-прежнему определяли произведённый национальный доход как сумму чистой продукции лишь отраслей сферы материального производства.

На самом же деле образовательные услуги, о чём говорилось ранее, как и другие жизненные средства, имеют стоимость, а потому в денежном выражении входят в состав национального дохода. Во многих зарубежных странах органы статистики с давних пор включают доход сферы образования в валовой национальный продукт (ВНП) и в национальный доход. Созданный ВНП – это «сумма валовой добавленной стоимости» всех отраслей народного хозяйства. А он включает в себя вновь созданную стоимость, или национальный доход, и ранее созданную стоимость, представленную фондом амортизации, то есть перенесённой частью стоимости основного капитала на вновь произведённый продукт в новом году.

В нашей стране такие экономические расчёты, широко применяемые в зарубежных странах и международной статистике, введены лишь с 1988 г. [4]. Но до сих пор ни в одном статистическом сборнике не приводились данные: какая же сумма в ВНП приходится на долю отрасли образования. Между тем некоторые экономисты нашей страны в течение нескольких десятилетий вели расчёты чистого продукта (национального дохода), производимого в отрасли образования. По одному из вариантов подобного расчёта, произведённого в фактически действовавших тогда ценах и в прежних масштабах страны, объём чистого продукта отрасли образования исчислялся от 28,1 млрд. руб. в 1970 г. почти до 50 млрд. руб. в 1985 г. Это более третьей части всего чистого продукта, созданного в те годы всей сферой услуг [5].

В развитых странах мира 60% прироста национального дохода определяется при-

ростом знаний и образованности общества. Учёные США подсчитали, сколько валового внутреннего продукта (ВВП) производят работники, имеющие образовательный ценз продолжительностью 10,5, 12,5 и более 14 лет. Оказалось, что именно третья группа производит более половины ВВП. Подобные исследования несколько лет назад проводились и у нас в стране. Результаты были сходными: труженики с высшим образованием, составляющие четверть работающих, производили 56% стоимости прибавочного продукта.

Аналогичного рода расчёты особенно ценны в нынешних условиях перехода к рыночной экономике как для определения внутреннего экономического эффекта отрасли образования, так и для установления научно обоснованного уровня платы за обучение тех, кто на коммерческих началах пользуется услугами образовательных учреждений. В связи с этим большое значение теперь имеет разработка соответствующей методики подобных расчётов.

Взаимосвязь экономической эффективности учебных заведений и платы за обучение

У некоторых может возникнуть вопрос: имеется ли тесная связь между экономической эффективностью учебных заведений и платой за обучение? Чем продуктивнее деятельность учреждения образования и выше уровень подготовки его выпускников, тем больше желающих здесь учиться и тем большую плату готовы заплатить обучающиеся и их родители, имеющие для этого средства. С другой стороны, высокая плата за обучение позволяет учебному заведению иметь более квалифицированных и лучше оплачиваемых преподавателей, получать прибыль и использовать её на укрепление своей материально-технической базы. Поэтому обеспечивается совмещение обоих видов интересов и эффектов коллектива учреждения и обучающегося.

Показателями экономического эффекта работы школы в данном случае будут, прежде всего, два наиболее важных компонента: суммарная стоимость (цена) образовательных услуг и норма прибыли. Стоимость всех образовательных услуг определяется путём суммирования всей платы за обучение. Но в таком случае мы рассматриваем процесс в наиболее упрощённом виде элитарной частной школы, когда состоятельные родители полностью берут на себя содержание учебного заведения.

Большинство частных школ получают на своё содержание и средства государственного бюджета, что позволяет сократить размеры платы за обучение. Поэтому здесь объём образовательных услуг должен в себя включать суммарную величину внесённой платы за обучение и израсходованных бюджетных средств. Причём в такой ситуации возможно увеличение объёма образовательных услуг и уменьшение нормы прибыли и даже полное её отсутствие в каком-то году.

Несколько по-иному дело обстоит с определением платы за обучение и экономического эффекта в средних специальных и высших учебных заведениях. Многие вузы нашей страны широко используют существующую «Методику определения стоимости обучения в высших учебных заведениях». Не вдаваясь в её детали, обратим внимание на самое существенное в её содержании.

По этой методике стоимость обучения специалистов, получающих высшее образование, характеризуется суммой расходов вуза за весь период подготовки того или иного специалиста. Расходы состоят из затрат на содержание учебных и подсобных зданий, на оплату труда научно-педагогического и обслуживающего персонала, часть расходов на научно-исследовательскую работу, затрат на содержание учебных библиотек и студенческих общежитий, на стипендии студентам и других расходов, связанных с учебным процессом. Источником финансовых средств для покрытия этих расходов, как ранее отмечалось, служат соответствующие ежегодные ассигнования из госбюджета и внебюджетные средства, включая плату за обучение.

Для практического определения размера средневзвешенной платы за обучение важно первоначально установить себестоимость и стоимость образовательных услуг, которые в течение года предоставляются студентам факультета и вуза в целом.

В самом общем виде себестоимость услуг ($Cб$) представляет собой денежное выражение всех затрат на их создание, и подсчитать её можно по формуле:

$$Cб = Aф + Oф,$$

где: $Cб$ – себестоимость всех услуг;

$Aф$ – амортизационный фонд, или стоимость износа зданий, оборудования;

$Oф$ – оборотные фонды, в которые включаются все текущие расходы (зарплата, стипендии, плата за коммунальные услуги и т. д.).

Помимо себестоимости, возмещающей израсходованные на обучение студентов средства, вуз должен получить прибыль, без которой невозможно его дальнейшее развитие. Тем самым стоимость ($Cу$) образовательных услуг вуза подсчитывается по формуле:

$$Cу = Cб + П, \text{ где } П - \text{прибыль.}$$

Стоимость обучения студента и равную ей плату за обучение в течение года можно найти путём деления всей массы стоимости услуг на контингент студентов (K) на факультете или в целом по вузу. Стоимость подготовки специалиста за время учебы в вузе определяется путём умножения полученного результата на число лет обучения (T) в данном учебном заведении. Стоимость подготовки ($Cп$) специалиста представляет собой стоимость тех образовательных услуг, которые он потребил за время обучения в вузе. И рассчитать это возможно по формуле:

$$Cп = (Cу : K) \times T.$$

Изложенная схема, естественно, не даёт полного представления о том, насколько значительна отдача высшей школы в сравнении с затратами на неё. Как же рассчитывается возможный экономический эффект индивидуальных инвестиций в образование?

Покажем это на конкретном примере, приведённом в одном из американских учебников по экономике [1, 308-310]. Некий *Н.К.* задумал поступить на одногодичный интенсивный курс по программированию. Плата за курс установлена в 1000 долларов, упущенный доход (возможный заработок) за год – 5000 долл. После окончания курса *Н.К.* обещана работа в специализированной фирме. Вскоре он надеется получить большое наследство и потому рассчитывает работать лишь 3 года после окончания курса. За эти годы он может получить прирост к своему потенциальному заработку 2500, 3000 и 3500 долл. соответственно. Действующая рыночная норма достигает 10%.

Обосновано ли экономически поступление на курсы? Проведём расчёт. Экономический эффект инвестиций в данном случае составит:

$$\begin{aligned} \dot{Y} = & -1000 - 5000 + \frac{2500}{1 + 0,1} + \frac{3000}{(1 + 0,1)^2} + \frac{3500}{(1 + 0,1)^3} = -6000 + 2273 + 2479 + \\ & + 2630 = 1382 (\text{äîë}) \end{aligned}$$

Раз величина экономического эффекта положительная, изложенный вариант инвестиций надо признать оправданным. Если бы эта величина оказалась отрицательной, *Н.К.* было бы выгоднее положить имеющуюся сумму в банк или вложить её в денежные активы.

Разумеется, не всякий, кто в условиях рынка и платного образования решится вложить свои средства в профессиональную подготовку, займётся аналогичными расчётами. К тому же, не всегда такие расчёты возможно осуществить с достаточной степенью достоверности. Тем не менее, количество стремящихся получить ту или иную специальность складывается в зависимости, прежде всего, от соотношения величины платы за обучение, дифференциации оплаты труда согласно уровню квалификации и высоты рыночной нормы процента. Следовательно, общий результат поведения претендентов на получение высшего специального образования в рыночной системе будет таков, как если бы все они вели точные расчёты в соответствии с изложенной методикой. Такая методика расчёта эффективности инвестиций в профессиональное образование может быть использована и у нас, в частности для определения размеров платы за обучение.

С точки зрения общества в целом, затраты и результаты, связанные с инвестициями в высшее образование, не совпадают с суммой всех адекватных индивидуальных затрат и результатов. И дело не только в том, что, кроме прямых индивидуальных затрат, надо учесть затраты из всех остальных источников финансирования. Индивидуальный упущенный доход в таком случае оценивается как потерянная для общества возможная стоимость несозданных товаров и услуг. Сообразно и рост индивидуальных доходов, обусловленный уровнем повышения образования, расценивается как мера увеличения производительных возможностей экономики. Поэтому-то в такой ситуации более подходящим измерителем экономического эффекта высшего образования выступает сумма прироста индивидуальных заработков тех, кто получил такое образование.

Кроме того, повышение уровня образования даёт человеку другие важные пре-

имущества: улучшение условий труда, более разнообразный и содержательный отдых, расширение возможности физического и умственного развития детей.

Неоднократно проводимые в последнее время в развитых странах эмпирические исследования и расчёты внутренней экономической эффективности инвестиций в высшее образование показали сравнительно высокий её уровень. Норма дохода от частных и общественных инвестиций сюда составляла в среднем от 10 до 15 %.

Наряду с экономической эффективностью, большое значение имеют и другие положительные эффекты образования. Среди них и такие: снижение уровня преступности, уменьшение зависимости населения от систем социального обеспечения, повышение уровня культуры в обществе, улучшение функционирования государственных учреждений, общественных организаций и т. п.

Всё это свидетельствует о многогранной и высокой социально-экономической плодотворности отрасли образования в нашей и других странах.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Вуз и рынок. В 3-х кн. Кн.1. Коммерческая деятельность в системе высшей школы России. М., 1992.
2. Жамин В.А., Егиазарян Г.А. Эффективность квалифицированного труда. М., 1968. С. 189.
3. Марцинкевич В.И. США: Человеческий фактор и эффективность экономики. М., 1991. С. 173-174.
4. Народное хозяйство СССР в 1990 г. Ст. ежегодник. М., 1991. С. 9, 684.
5. Проскуряков В.М., Самоукин А.И. Экономический потенциал социальной сферы: содержание, оценки, анализ. М., 1991. С. 134, 156.
6. Смит А. Исследование о природе и причинах богатства народов: в 2-х т. М.: Наука, 1973.
7. Струмилин С.Г. Хозяйственное значение народного образования. М.-Л., 1924. 170 с.
8. США: экономика, политика, идеология. -1996, № 10. С.7-9.
9. Чернышевский Н.Г. Избранные экономические произведения. Т.3. М., 1949. С. 274-275.
10. Экономика народного образования: Учеб. для студ. пединститутов /Под ред. С.Л.Костянина. 2-е изд. М., 1986.
11. Schultz T. Investment in Human Capital: The role of Education and of Research. N.Y. 1971.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ТЕХНОЛОГИИ ПРОДУКТОВ ОБЩЕСТВЕННОГО ПИТАНИЯ В КОЛЛЕДЖЕ*

Аннотация. Статья содержит теоретическое обоснование успешного формирования профессиональных знаний и умений в колледже будущих специалистов по технологии продуктов общественного питания. Рассмотрены вопросы экспериментального обучения студентов сенсорной оценке продуктов питания. Определена методика формирования профессиональных знаний и умений. Приведены результаты экспериментальной работы.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, профессиональные знания и умения, продовольственные товары, технология продуктов общественного питания, потребительские свойства, качественные продукты питания, сенсорные методы оценки продуктов.

O. Fedoseyeva

EXPERIMENTAL TRAINING OF THE FUTURE EXPERTS ON TECHNOLOGY OF PRODUCTS OF PUBLIC CATERING IN COLLEGE

Abstract. Article contains a theoretical substantiation successful to formation of a professional knowledge and skills in college of the future experts on technology of products of public catering. Questions of experimental training of students to a touch estimation of food stuffs are considered. The technique of formation of a professional knowledge and skills is determined. Results of experimental work are resulted.

Key words: vocational training, a professional knowledge and skills, articles of food, technology of products of public catering, consumer properties, qualitative food stuffs, touch methods of an estimation of products.

Главные задачи среднего профессионального образования на сегодняшний день состоят в том, чтобы подготовить специалиста, хорошо ориентирующегося в современном мире, знающего теорию и обладающего практическими навыками своей будущей профессии, чтобы в течение всей своей жизни пользоваться знаниями, полученными в учебном заведении и на основе этих знаний постоянно

совершенствоваться. Ориентироваться в современном постиндустриальном мире, знать теорию и обладать практическими навыками – задача современной молодёжи – это показатель качества современной жизни. Существующее положение в подготовке высококвалифицированных специалистов требует разработки новой методической системы формирования специальных знаний и умений, а также соответствующего экспериментального обучения, повышающего качество профессионального образования.

Методическая система формирования специальных знаний и умений по *профессии технология продуктов общественного питания* утверждена приказом Министерства образования Российской Федерации от 2 июля 2001 г. №2572 и предусматривает *выпуск специалиста, готового к профессиональной деятельности по разработке, производству, реализации и контролю качества кулинарной и кондитерской продукции, обслуживанию потребителей и оказанию услуг в качестве технолога на предприятиях общественного питания различных организационно-правовых форм.*

В начале XXI в. происходит становление постиндустриальной цивилизации, основанной на приоритете информации и знаний; символом её стал компьютер, а целью – всестороннее развитие личности. Однако человечество не выработало пока такого механизма, который позволял бы более рационально соотносить производство с потреблением. С увеличением численности населения возрастает потребность человека в продуктах питания, чтобы наполнить ими рынок, приходится производить их в ещё большем количестве. Самая актуальная проблема – наполнить рынок достаточно качественными продуктами питания. Сам собой встаёт вопрос о качестве продуктов питания. Современное оборудование и приспособления дают возможность решить эту задачу. Поэтому подготовка молодых кадров для решения этой проблемы является необходимой.

Постиндустриальное общество имеет возможность по проверенным программам готовить молодые кадры для осуществления

* © Федосеева О.А.

этой деятельности и вместе с тем проводить эксперименты, которые повысят качество этого образования. Техническая оснащённость процесса изготовления и приготовления продуктов питания в наш век является прогрессом для человечества, но вопрос о качестве и о контроле качества остается актуальным.

Выпускник, получивший среднее профессиональное образование и овладевший профессией технологии продуктов общественного питания, должен знать действующее законодательство и нормативную базу профессиональной деятельности; организационно-правовые формы и классификацию предприятий общественного питания; процессы, формирующие качество продукции; классификацию, требования к качеству, особенности, формы, средства и методы оказания услуг; особенности сертификации услуг общественного питания; виды, принцип работы, технические характеристики, правила безопасной эксплуатации технологического оборудования; основы микробиологии, физиологии питания, гигиены и санитарии; технологические и потребительские свойства пищевых продуктов; целый ряд управленческих вопросов, программное обеспечение профессиональной деятельности.

Получив эти знания, выпускник должен обеспечить рациональную и эффективную организацию технологического процесса производства; уметь применять действующее законодательство и нормативную базу по вопросам профессиональной деятельности. Особенно важно будущему специалисту владеть практическими навыками приготовления продукции; прогнозировать изменения свойств сырья в процессе кулинарной обработки; сокращать товарные потери и нормируемые технологические отходы; контролировать соблюдение норм закладки сырья, последовательность операций технологического процесса; производить необходимые технологические расчёты. Специалист также должен уметь разрабатывать новые виды продукции, нормативную и технологическую документацию на неё; обеспечивать оказание услуг с учётом запросов разных категорий потребителей; внедрять прогрессивные формы и методы обслуживания.

Не менее важными являются умения специалиста по разработке, производству, реализации и контролю качества кулинарной и кондитерской продукции осуществлять контроль качества сырья, готовой продукции, оказываемых услуг; выявлять дефектную продукцию, устанавливать и предотвращать

причины её возникновения; контролировать соблюдение санитарно-гигиенических требований на всех стадиях технологического процесса производства и реализации продукции. Специалисту необходимо уметь обеспечивать рациональный подбор и правильную эксплуатацию технологического оборудования; идентифицировать продовольственное сырьё, готовую продукцию, услуги; проводить анализ и оценку показателей производственно-хозяйственной деятельности предприятия и его структурных подразделений.

Роль образования состоит не только в подготовке квалифицированных кадров, способных эффективно управлять экономикой и правовыми институтами в современном динамично меняющемся мире, но и в создании благоприятной общественной атмосферы, в повышении культуры социальных и межличностных отношений. Поэтому будущему специалисту необходимо уметь составлять и оформлять документы по товарным, денежным, расчётным и другим операциям; проводить маркетинговые исследования, разрабатывать и применять методы формирования спроса и стимулирования сбыта выпускаемой продукции. И, в дополнение к этому, необходимо также уметь пользоваться профессиональными компьютерными программами; руководить трудовым коллективом, принимать рациональные управленческие решения; предотвращать и регулировать конфликтные ситуации; разрабатывать и осуществлять мероприятия по предупреждению производственного травматизма и профзаболеваний.

Для подготовки специалистов в этой области мы провели экспериментальное обучение, которое заключается в следующем: теоретические занятия проводятся параллельно с практическими. После теоретических занятий группа делится на две подгруппы: задача первой подгруппы заключается в обработке пищевых продуктов и их приготовлении, а задача второй подгруппы – осуществление контроля за технологическими операциями этого процесса и контроль качества готовой продукции.

Для проведения этих операций студенты должны овладеть системой знаний конкретного теоретического материала, необходимого для проведения практической работы.

Практическая работа делится на два этапа. На *первом этапе* группы составляют план работы по приготовлению определённого блюда; на *втором* – первая подгруппа разрабатывает и выполняет технологическую карту, содержащую перечень всех последующих

операций, необходимых для приготовления блюда; вторая подгруппа составляет план мероприятий, с помощью которых необходимо проконтролировать качество изготовления этих же блюд.

В процессе этой работы недостатки выявлялись опытным путём и отмечались в контрольных листах – «актах», которые составлялись самими студентами. Недостатки, которые были выявлены в процессе этой работы, подлежали обсуждению на следующем занятии.

Такая практическая работа даёт возможность применить и закрепить знания сразу в нескольких областях знаний: подготовка проектной документации, расчёт количества продуктов, приготовление блюд, контроль качества готовых блюд, подсчёт стоимости используемых продуктов и, наконец, определение себестоимости блюд.

Потребительские свойства продовольственных товаров, а также пищевых ингредиентов и промежуточных форм продуктов определялись с помощью сенсорных анализаторов человека. Это наиболее оптимальный и доступный метод определения качества продовольственных товаров.

Широкое применение ароматизаторов, усилителей вкуса и аромата, красителей, антиоксидантов, консервантов, поверхностно-активных, технологически необходимых, и других пищевых добавок, активное применение нетрадиционных видов сырья, а также интенсификация аграрного сектора приводят к изменениям, как правило, негативным, вкусоароматических свойств, а также текстуры и других органолептических показателей качества продовольственных товаров.

Сенсорная оценка, проводимая с помощью органов чувств человека, – наиболее древний и широко распространённый способ испытания качества пищевых продуктов. Органолептические методы быстро и, при правильной постановке анализа, объективно и надёжно дают общее впечатление о качестве продуктов. Сенсорный контроль позволяет оперативно и целенаправленно воздействовать на все стадии пищевых производств. Научно организованный органолептический анализ по чувствительности превосходит многие приёмы лабораторного исследования, особенно в отношении таких показателей, как вкус, запах и консистенция. Ошибки возникают при непрофессиональном подходе к сенсорным методам оценки продуктов.

Студенты колледжа подробно и тщательно изучают сенсорные методы, опреде-

ляющие качества потребительских товаров. В развитии сенсорных методов, прежде всего, заинтересовано товароведение, основная функция которого заключается в изучении вопросов, связанных с качеством потребительских товаров. Технологические пищевые отрасли науки также испытывают острую необходимость в экспрессных методах анализа органолептических свойств пищевых ингредиентов и готовой продукции. Поэтому этому методу исследования мы на занятиях уделяем большое внимание.

Профессиональные знания в области товароведения и технологии обеспечивают высокий уровень аналитических методических разработок описательного характера, главным образом, в балловых системах и профильном анализе, эффективность которых очевидна при сенсорных испытаниях объектов со сложным составом и широкой гаммой потребительских свойств. Специальные товароведческие знания также очень важны при разработке тестов и программ для специалистов, определяющих качество пищевых продуктов. Целенаправленное тестирование и обучение должно выявлять и развивать у них повышенную чувствительность к специфическим признакам, особенно – порочащим качеству конкретных товаров.

В процессе экспериментального обучения студентов мы обращаем внимание на повышение качества продукции. Студенты узнают, что этому способствуют применение высококачественного сырья и вспомогательных материалов, опыт и мастерство изготовителей, высокая культура производства и выполнение санитарно-гигиенических требований. Новая техника и прогрессивная технология должны обеспечивать не только экономическую эффективность, но и гарантировать хорошее качество продукции. Сохранение качества сырья, полуфабрикатов и продовольственных товаров зависит от упаковки, соблюдения правил и режимов транспортирования, хранения и реализации.

Для приобретения навыков по определению качества пищевых продуктов студентам колледжа предлагается схема классификации органолептических показателей качества, соответственно воспринимающихся органами чувств для проведения практических занятий и определения сенсорных показателей качества пищевых продуктов (табл. 1, 2, 3).

1. Показатели качества, определяемые с помощью зрения

Показатель качества	Характеристика показателя качества
Внешний вид	Общее зрительное ощущение, производимое продуктом
Форма	Соединение геометрических свойств (пропорций) продуктов
Цвет	Впечатление, вызванное цветовым импульсом, определенное доминирующей длиной световой волны и интенсивностью
Блеск	Способность продукта отражать большую часть лучей, падающих на его поверхность в зависимости от гладкости поверхности продукта
Прозрачность	Свойство жидких продуктов, определяемое степенью пропускания света через слой жидкости определенной толщины

2. Показатели качества, определяемые с помощью глубокого осязания (нажима)

Показатель качества	Характеристика показателя качества
Консистенция	Характеристика текстуры, выражающая совокупность реологических свойств пищевых продуктов
Плотность	Свойство сопротивления продукта нажиму
Эластичность	Способность продукта возвращать первоначальную форму после прекращения местного нажима, не превышающего критической величины (предела эластичности)
Упругость	Характеристика текстуры как свойства пищевого продукта, обусловленная скоростью и степенью восстановления исходных размеров продукта после прекращения деформирующего воздействия
Липкость	Характеристика текстуры как свойства пищевого продукта, обусловленная усилием, необходимым для преодоления силы притяжения между поверхностью продукта и языком, нёбом, зубами или руками
Пластичность	Характеристика текстуры, выражающая свойство пищевого продукта сохраняться без разрушения в процессе и после прекращения деформирующего воздействия
Хрупкость	Характеристика текстуры, выражающая свойство пищевого продукта разрушаться при малых резких деформациях

3. Показатели качества, определяемые с помощью обоняния

Показатель качества	Характеристика показателя качества
Запах	Ощущение, возникающее при возбуждении рецепторов обоняния, определяемое качественно и количественно
Аромат	Приятный гармонический запах, характерный для данного пищевого продукта (ординарного вина, чая, напитков, фруктов, специй и др.)
«Букет»	Приятный развивающийся запах, формирующийся под влиянием сложных процессов, происходящих во время созревания, брожения и ферментации (например, «букет» выдержанного вина)

4. Показатели качества, определяемые в полости рта

Показатель качества	Характеристика показателя качества
Сочность	Впечатление осозания, производимое соками продукта во время разжевывания (например, продукт сочный, малосочный, суховатый, сухой)
Однородность	Впечатление осозания, производимое размерами частиц продукта (однородность шоколадной массы, конфетных начинок)
Консистенция	Осязание, связанное с густотой, клейкостью продукта, силой нажима; она чувствуется при распределении продукта на языке (консистенция жидкая, сироповидная, густая, плотная)
Волокнистость	Впечатление, вызываемое волокнами, оказывающими сопротивление при разжевывании продукта, которое можно ощущать качественно и количественно (например, мясо с тонкими волокнами)
Крошливость	Свойство твёрдого продукта крошиться при раскусывании и разжевывании, обусловленное слабой степенью сцепления между частицами
Нежность	Условный термин, оценивается как сопротивление, которое оказывает продукт при разжевывании (например, мягкое яблоко, нежное мясо)
Терпкость	Ощущение осозания, вызванное тем, что внутренняя поверхность полости рта стягивается и при этом появляется сухость во рту
Вкус	Ощущение, возникающее при возбуждении рецепторов и определяемое как качественно (сладкий, солёный, кислый, горький), так и количественно (интенсивность вкуса); флевор (флейвор), или вкусовая, - комплексное ощущение вкуса, запаха и осозания при распределении продукта в полости рта, определяемое как качественно, так и количественно

5. Показатель качества, определяемый комплексом зрительных, слуховых и осязательных ощущений

Показатель качества	Характеристика показателя качества
Текстура	Характеризуется комплексом зрительных, слуховых и осязательных ощущений, возникающих при разжевывании продукта; она описывается терминами: твердая, упругая, волокнистая, пористая, слоистая, мягкая, жесткая, нежная, хрупкая, клейкая, липкая и другими

В русле данного вопроса особое внимание мы уделяем изучению документации. В нормативной и технической документации, регламентирующей качество продуктов питания, сенсорным показателям отводится ведущее место. Дифференцирование по качественным уровням продуктов проводится по результатам органолептического анализа. Показатели, определяемые инструментальными методами, при этом практически не влияют на определение сортности стандартной продукции. Потребительская предпочтительность и приемлемость продуктов оцениваются исключительно органолептическими приемами.

Основным результатом экспериментального обучения студентов колледжа явилось прочное соединение теории и практики в знаниях и умениях студентов, повышение качества их профессиональной подготовки. Предложенная методика обучения способствует более полному освоению основных видов профессиональной деятельности технолога: (производственно-технологической, органи-

зационно-управленческой, контрольно-технологической, опытно-экспериментальной), а следовательно, значительно повышает качество овладения будущими специалистами профессии «технология продуктов общественного питания».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Дидактика технологического образования. Часть 1. / Под ред. П.Р.Атутова. М.: ИОСО РАО, 1997. 230 с.
2. Зименкова Ф.Н. Технология. Справ. пособие. Трудовое обучение. М.: Педагогическое общество России, 2002. 192 с.
3. Крившенко Л.П., Вайндорф-Сысоева М.Е., Юркина Л.В. Методология и методы научного исследования. М.: МГОУ, ООО «Диона», 2007. 85 с.
4. Новожилов Э.Д. Научное исследование. Логика, методология, эксперимент. М.: «Изд-во физико-математической литературы», 2007. 363 с.
5. Чудинский Р.М. Натурный и модельный эксперимент в познавательной деятельности студентов направления «Технологическое образование». М.: «Школа будущего», 2005. 271 с.

УДК 337.1:5

Шабалкина С.Е.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПОДРОСТКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА*

Аннотация. В статье рассматривается сущность понятия взаимодействия как средства формирования социальных компетенций подростков, которые формируются и проявляются в субъектной позиции подростков в процессе изучения в школе иностранного языка. Формирование социальных компетенций подростков в контексте развития коммуникативных умений взаимодействия в процессе изучения иностранного языка рассматривается как приобретение подростками позитивного опыта субъектной самореализации в познавательной и коммуникативной деятельности, а также как развитие рефлексивных умений подростков.

Ключевые слова: формирование, социальные компетенции, развитие, взаимодействие, самореализация.

S. Shabalkina

INTERACTION AS THE MEANS OF FORMING SOCIAL COMPETENCES OF TEENAGERS IN THE PROCESS OF STUDYING FOREIGN LANGUAGE AT SCHOOL

Abstract. The article gives information about the essence of the concept interaction as the means of the forming of social competences of teenagers which are formed and displayed in the context of development of subject position in the process of studying foreign language at school. The author underlines that forming social competences of teenagers in the context of the development of interaction communicative skills in the process of studying foreign language teenagers is considered as the acquiring of the positive subject self - realization experience in cognitive and communicative activities at school, the development of teenagers' reflex-

* © Шабалкина С.Е.

ive skills in the process of studying foreign language.

Key words: forming, development, social competence, interaction, self-realization.

Формирование социальных компетенций подростков в процессе изучения в школе иностранного языка основано на развитии стремления к взаимодействию как способу реализации самого себя путём развития достижений своего Я, интереса к другому человеку. Формирование социальных компетенций подростков в процессе изучения в школе иностранного языка интенсивно происходит в коммуникативной социально ориентированной деятельности, развивающей стремление духовных и физических сторон личности, в процессе межличностного взаимодействия. Иностранный язык – это одно из средств взаимодействия человека с миром. Происходит это не во всякой деятельности, а лишь в деятельности разумно организованной и целенаправленной. В своём исследовании мы определяем деятельность праксеологическим компонентом социальных компетенций подростков.

Изучение сущности, содержания, направлений социально ориентированной деятельности подростков в школе, осуществляемой с использованием изучаемого иностранного языка, было направлено на исследование понятий, представлений, опыта самореализации (выполнение ролей) и взаимодействия подростков в процессе изучения в школе иностранного языка.

На основании проведённого теоретического анализа сущности понятия «социальные компетенции» мы определяем социальные компетенции подростков, формируемые в школе в процессе изучения иностранного языка, как совокупность когнитивных, коммуникативных, праксеологических достижений подростков, обеспечивающих процесс их личностного развития в социуме, успешную социализацию, позволяющих определять образовательную траекторию и маршрут реализации своего Я в социуме.

Изучение подростками иностранного языка в школе позволяет научить их способам социального взаимодействия, продуктивной самореализации в социуме. Изучение иностранного языка становится значимым условием личностно ориентированного образования в современной школе, развивающим социальные потребности подростков, средством социокультурного образования, средством формирования социальных компетен-

ций, формируя у подростков образ «себя» как носителя национальной культуры (В.В.Сафонова) [7, 332].

Социальные компетенции подростков в школе интенсивно формируются в процессе субъектного взаимодействия. Такое взаимодействие осуществляется, если на уроке иностранного языка подростки становятся инициаторами общения, поддерживают и развивают разговор – монолог, диалог, полилог; обмениваются новой информацией; задают вопросы и отвечают на них.

Проведённое нами исследование отношения подростков к субъектному взаимодействию в процессе изучения в школе иностранного языка показало, что предпочтительным в процессе взаимодействия на уроке иностранного языка подростки считают: полилог (37% мнений); диалог (28% мнений); монолог (17% мнений). Результаты лонгитюдного включённого наблюдения взаимодействия подростков в процессе изучения в школе иностранного языка обнаружили, что преобладающие роли, которые подростки выполняют в процессе изучения в школе иностранного языка, оказались следующие: инициатор взаимодействия (9% подростков); организатор взаимодействия (11% подростков); участник взаимодействия (60% подростков); рефлексирующий зритель (12% подростков); отстранённый зритель (8% подростков).

Личность невозможна вне социальной деятельности и межличностного взаимодействия. Только включаясь в процесс взаимодействия, подростки проявляют социальную сущность, формируют свои социальные качества, вырабатывают ценностные ориентации. Деятельность составляет основу социального бытия человека, потому что именно в деятельности он в самой большой степени выражает себя как общественный индивид. Следовательно, речевую деятельность, в нашем случае межличностное взаимодействие на иностранном языке, можно рассматривать как средство формирования социальных компетенций подростков [2, 143].

Одна из основных функций языка – быть средством общения, взаимодействия между людьми. Общение выступает универсальным условием человеческого бытия. «Само бытие человека есть глубочайшее общение. Быть – значит общаться» [5, 17]. Именно в условиях разнопланового взаимодействия происходит процесс формирования социальных компетенций подростков. Человек становится личностью в процессе общения, вхождения в

общество, с которым он непрерывно контактирует (А.В. Петровский). В процессе коммуникативной деятельности каждый человек является активным субъектом взаимодействия, познаёт окружающий его социальный, природный и предметный мир, развивая и формируя социальные компетенции.

Понятие *общение* шире понятия *взаимодействие*, или *коммуникативная деятельность*. Общение может быть как самостоятельной деятельностью, так и процессом, сопровождающим любую другую деятельность [6, 16]. Таким образом, взаимодействие – это общение двух или более людей, имеющих собственную цель, состоящее в обмене между ними информацией (А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин).

Показателем развития личности подростка является его отношение к миру, людям, деятельности. Деятельность – это процесс взаимодействия человека с миром вещей, природой, животными и людьми; деятельность может быть активной и пассивной. Хорошее развитие обеспечивается только активной, эмоционально окрашенной деятельностью, в которую человек вкладывает душу, в которой реализует свои возможности, выражает себя как личность. Межличностное взаимодействие как средство формирования социальных компетенций подростков в школе в процессе изучения иностранного языка обусловлено общественной природой человека и является условием учения и труда, условием саморазвития растущего человека [3, 54].

Наше исследование формирования социальных компетенций подростков в процессе изучения в школе иностранного языка основано на понимании подростками сущности взаимодействия. Индивидуальные и возрастные особенности подростков во взаимодействии друг с другом стали предметом изучения философов и социологов (И.С. Кон, Б.Д. Парыгин), психолингвистов (А.А. Леонтьев), специалистов по социальной психологии (Г.М. Андреева, Б.Ф. Поршнев), исследователей детской и возрастной психологии (Я.С. Коломинский, В.С. Мухина). За рубежом исследованием взаимодействий в совместной учебной деятельности занимаются М. Арган, Д. Креч, И. Стейнер, Д. Тейлор, Ф. Фидлер, Д. Хакман [7, 334].

Социальные компетенции подростков в процессе изучения иностранного языка имеют многоаспектный характер, что проявляется в их интегративной сущности и разном уровне владения их составляющими (когни-

тивной, коммуникативной, деятельностной) [1]. Если подростки в недостаточной степени владеют речевыми умениями в иностранном языке, но знают нормы этического поведения, принятые в ином лингвосоциуме, проявляют доброжелательность и открытость, то эти качества и знания помогут восполнить имеющиеся у них пробелы.

Анализируя проблемы формирования социальных компетенций подростков в процессе изучения в школе иностранного языка, экспериментально мы определили уровни межличностного взаимодействия подростков в процессе изучения в школе иностранного языка: низкий уровень (не развито стремление взаимодействия с другими, нет активности в общении, неспособны организовать коммуникативную деятельность); средний уровень (недостаточное стремление взаимодействия с другими, непостоянная активность в общении, способны организовать коммуникативную деятельность при посторонней поддержке); высокий уровень (развито стремление взаимодействия с другими, активны в общении, способны организовать коммуникативную деятельность самостоятельно).

Таким образом, данные, полученные нами до и после формирующего эксперимента, позволяют нам сделать вывод о том, что 39,3% / 51,7% (до / после эксперимента, соответственно) подростков 6-8 классов обладают высоким уровнем межличностного взаимодействия в процессе изучения в школе иностранного языка. У 32,6% / 27,4% (до / после эксперимента, соответственно) подростков – средний уровень развития межличностного взаимодействия. 14,2% подростков имеют низкий уровень межличностного взаимодействия, их количество снизилось до 11,3% после проведённого формирующего эксперимента. Количество неискренних ответов подростков тоже снизилось с 13,9% до 9,6%.

Цель изучения иностранного языка – развитие у подростков способности к межличностному взаимодействию и к использованию изучаемого языка как инструмента этого взаимодействия. Этот процесс должен быть направлен на формирование у подростков индивидуального социального опыта общения с чужой культурой (J. Gerighausen) при сохранении «индивидуального национального природного стиля» общения (Н.В. Барышников), которое призвано отличать речевое поведение подростков во взаимодействии со сверстниками [1, 37].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Басова В.М. Теория и практика формирования социальной компетентности личности: Учебное пособие к спецкурсу. Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2004. 188 с.
2. Ксенофонтова А.Н. Педагогическое конструирование речевой деятельности. Учебное пособие. Оренбург: Изд-во ОГУ, 2001. 185 с.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1977. 304 с.
4. Педагогика: Учеб. Пособие / В.Г. Рындак, Н.В. Алехина, И.В. Власюк, и др.; под ред. проф. В.Г. Рындак. М.: Высш. шк., 2006. 495 с.
5. Редихин В.И. Компетенции в коммуникации // Школьные технологии. 2007. №5. С. 11-20.
6. Словарь по социальной педагогике: уч. пособие для студ. высш. учебн. заведений. М.: Академия, 2002. 368 с.
7. Тихомирова Е.И. Субъект-субъектное взаимодействие как основа продуктивного воспитания. Психология и педагогика социального воспитания: Материалы научно-практической конференции, посвящённой 70-летию со дня рождения А.Н. Лутошкина. –Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2006. С. 332-335.

УДК 37.013.46

Петунин О.В., Касаткина Н.Э.

ЗАКОНОМЕРНОСТИ И ПРИНЦИПЫ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЁЖИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ*

Аннотация. Статья посвящена проблеме активизации познавательной самостоятельности учащейся молодёжи в образовательном процессе. В ней рассматриваются находящиеся в тесной взаимосвязи друг с другом закономерности и принципы активизации познавательной самостоятельности учащейся молодёжи. В соответствии со структурой изучаемого процесса автор формулирует четыре закономерности и раскрывает восемь принципов активизации познавательной самостоятельности обучающихся.

Ключевые слова: закономерности педагогики, закономерности активизации познавательной самостоятельности, принципы активизации познавательной самостоятельности.

O. Petunin, N. Kasatkina

LAWS AND PRINCIPLES OF ACTIVIZATION OF STUDENTS' COGNITIVE INDEPENDENCE IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Abstract. This article researches the problem of activation of student's cognitive independence in an educational process. Laws and Principles of activation of Students' cognitive independence in their close interconnection are considered in the article.

Key words: pedagogical laws; laws of activation of independence; principles of activation of cognitive independence.

Принципиальное изменение содержания образования, его нацеленность на развитие творческой, социально активной личности, выявление её познавательных интересов и потребностей выдвигает задачу развития познавательных способностей, активизации познавательной самостоятельности обучающихся.

Активизацию познавательной самостоятельности учащейся молодёжи в образовательном процессе мы рассматриваем как систематическое и целенаправленное субъектно согласованное взаимодействие педагога и обучающегося, направленное на совершенствование содержания, форм, методов, приёмов и средств обучения и самообучения с целью стимулирования познавательного интереса, повышения активности, самостоятельности обучающихся в познавательной деятельности, усвоении знаний, формировании умений, навыков и применении их на практике.

Активизация познавательной самостоятельности складывается из целенаправленного взаимодействия педагогов и обучающихся. Деятельность преподавателей и обучающихся, направленная на активизацию познавательной самостоятельности, во многом определяется окружающим миром, традициями в сфере образования, технологической вооружённостью, закономерностями развития психики. Значит, процесс активизации познавательной самостоятельности, субъективный по своим проявлениям в кон-

* © Петунин О.В., Касаткина Н.Э.

кретных условиях, объективно подчиняется определённым закономерностям.

Закон в науке определяется как внутренняя, существенная связь явлений, обуславливающая их необходимое развитие. Он выражает «определённый порядок причинной, необходимой и устойчивой связи между явлениями или свойствами материальных объектов, повторяющиеся существенные отношения, при которых изменение одних явлений вызывает вполне определённое изменение других» [8, 172].

Законом в педагогике принято считать внутреннюю существенную связь явлений обучения, которая обуславливает их необходимое проявление и развитие [6]. Законы выражают существенные и необходимые связи между условиями воспитания и обучения и их результатами [9, 60].

Как известно, помимо законов, в педагогике и других науках существуют ещё закономерности. **Закономерность** трактуется либо как проявление законов, часто ещё не осознанных и чётко не сформулированных, либо как общие проявления упорядоченности развития, как совокупное действие многих законов [3, 32].

Законы и закономерности процесса обучения исследовали Б.С. Гершунский, В.В. Краевский, И.Я. Лернер, И.П. Подласый и другие учёные [1; 5; 6; 7].

Остановимся далее на закономерностях активизации познавательной самостоятельности учащейся молодёжи в образовательном процессе. Они не подменяют законов педагогики. Изучение приведённых ниже закономерностей позволит выйти на формулирование принципов, на которых строится образовательный процесс.

Мы пришли к формулированию четырёх основных закономерностей активизации познавательной самостоятельности учащейся молодёжи в образовательном процессе. Мы группируем закономерности, основываясь на логике **системного подхода**. В процессе активизации познавательной самостоятельности учащейся молодёжи, в соответствии со структурой процесса обучения, мы выделяем **целевой, содержательный, организационно-деятельностный, оценочно-результативный** компоненты. Именно по компонентам процесса активизации данного качества личности молодых людей мы группируем приведённые ниже закономерности.

ПЕРВАЯ ЗАКОНОМЕРНОСТЬ. *Характер и механизмы педагогического воздействия в процессе активизации познава-*

тельной самостоятельности обучающихся зависят от социокультурной ситуации в стране и определённых педагогических традиций отечественного образования.

Приведённая закономерность отражает целевой компонент системы активизации познавательной самостоятельности и является внешней, так как характеризует зависимость активизации познавательной самостоятельности учащейся молодёжи от общественных процессов, от уровня культуры, от образовательных традиций и потребностей общества в определённом типе личности.

Данная закономерность показывает, что педагогическую работу по активизации познавательной самостоятельности учащейся молодёжи необходимо и возможно рассматривать как явление, неразрывно связанное с философской, культурной традицией, особенностями ментальности, многовековым опытом воспитания, включённостью национальных процессов в контекст общемирового развития.

Построение системы активизации познавательной самостоятельности учащейся молодёжи в образовательном процессе на современном этапе невозможно без учёта исторических, социокультурных закономерностей развития страны и нынешних требований экономики и производства.

Эта закономерность распространяется, прежде всего, на задачи образовательного процесса, а через них – на содержание, методы, средства и формы его организации.

ВТОРАЯ ЗАКОНОМЕРНОСТЬ. *Между активизацией познавательной самостоятельности учащейся молодёжи в образовательном процессе и целостностью и единством данного процесса существует объективная связь.*

Вторая по счёту закономерность отражает содержательный компонент системы активизации познавательной самостоятельности учащейся молодёжи и является внутренней, так как указывает на связь между характером педагогической работы по активизации изучаемого качества личности и его результативностью.

Она говорит о том, что личность обучающегося должна развиваться в целостном интегрированном педагогическом процессе, все компоненты которого в максимальной степени взаимосвязаны между собой.

ТРЕТЬЯ ЗАКОНОМЕРНОСТЬ. *Активизация познавательной самостоятельности обучающихся зависит от характера их деятельности.*

Третья закономерность соответствует организационно-деятельностному компоненту системы и может также считаться внутренней, так как она указывает на связь между преподаванием, учением и изучаемым материалом.

Эта закономерность показывает зависимость результатов педагогической работы по активизации познавательной самостоятельности учащейся молодёжи в образовательном процессе от характера деятельности, в которую включается на том или ином этапе обучаемый (репродуктивное воспроизведение; свободное творчество и т. д.) и личностной значимостью этой деятельности для него.

Данная закономерность указывает на необходимость учёта индивидуальных особенностей каждого обучаемого при включении его в различные виды деятельности, требует раскрытия потенциалов личности в урочной (аудиторной) деятельности, а также предоставления возможности каждому обучающемуся самореализации и самораскрытия во внеурочной и внеклассной (внеаудиторной) деятельности.

ЧЕТВЁРТАЯ ЗАКОНОМЕРНОСТЬ.

Активизация познавательной самостоятельности зависит от систематичности диагностического контроля и самоконтроля деятельности обучающихся.

Последняя из сформулированных нами закономерностей отражает оценочно-результативный компонент системы активизации познавательной самостоятельности учащейся молодёжи и является внутренней.

Эта закономерность указывает на важное место в этом процессе контрольно-оценочной деятельности как педагога, так и обучаемых. Для последних эта деятельность заменяет внешнюю контрольно-оценочную деятельность преподавателя. Она способствует развитию произвольного внимания, формированию привычки к самоконтролю и самооценке своих действий, своего поведения. Без неё невозможно становление социально зрелой личности.

Задача педагога состоит в том, чтобы осуществлять систематический диагностический контроль за активизацией познавательной самостоятельности обучаемых.

Вся контрольно-оценочная деятельность молодых людей и педагогов должна проводиться так, чтобы у каждого обучаемого формировалось чувство ответственности за результаты обучения, за работу всего класса и всей группы. Эта деятельность должна в то же время обеспечить каждому участнику вос-

питательно-образовательного процесса эмоциональное благополучие.

Своеобразным мостом, соединяющим теоретические представления с практикой, служат принципы активизации познавательной самостоятельности учащейся молодёжи в образовательном процессе.

В науке под **принципом** понимают основное положение, исходный пункт, предпосылку какой-либо теории, концепции [4, 416].

В педагогике **принцип** рассматривается как:

- инструментальное, данное в категориях деятельности, выражение педагогической концепции;
- методическое выражение познанных законов и закономерностей;
- знание о целях, сущности, содержании, структуре обучения, выраженное в форме, позволяющей использовать их в качестве регулятивных норм практики [3, 35].

Под **принципами активизации познавательной самостоятельности учащейся молодёжи в образовательном процессе** мы понимаем являющиеся результатом теоретического и практического изучения данной педагогической проблемы положения, служащие методическим выражением выявленных закономерностей и используемые нами в дальнейшем для организации практической деятельности в конкретных условиях учебной дисциплины, класса (группы), образовательного учреждения.

Знание принципов даёт возможность организовать образовательный процесс, направленный на активизацию познавательной самостоятельности учащейся молодёжи, обоснованно отобрать содержание учебного материала, выбрать адекватные целям и задачам формы и методы обучения, вести поиск эффективных путей обучения.

Порядок рассмотрения принципов мы будем базировать, как и изложенные нами закономерности активизации познавательной самостоятельности учащейся молодёжи, в логике компонентов активизации познавательной самостоятельности. Это делает перечень принципов не только чётко последовательным, но и относительно целостным. Однако следует подчеркнуть, что соотношение компонентов системы и принципов активизации познавательной самостоятельности обучающихся является не абсолютным, а относительным с точки зрения доминирующего влияния того или иного принципа на соответствующий компонент. Важно иметь в

виду, что любой предшествующий принцип имеет отношение ко всем другим последующим компонентам системы активизации познавательной самостоятельности.

Дадим краткую характеристику принципам активизации познавательной самостоятельности учащейся молодёжи в образовательном процессе.

1) Принцип гуманистической ориентации процесса активизации познавательной самостоятельности учащейся молодёжи в образовательном процессе требует рассмотрения личности обучающегося как главной ценности в системе человеческих отношений, важнейшей нормой которых является гуманность. Гуманистическая ориентация активизации познавательной самостоятельности направлена на индивидуализацию обучения, учёт индивидуальных особенностей каждого обучающегося при включении его в различные виды деятельности, требует раскрытия потенциалов личности как в учебной, так и во внеурочной (внеаудиторной) работе, а также предоставления возможности каждому молодому человеку самореализации и самораскрытия в деятельности.

2) Принцип социокультурной адекватности реализуется при условии соответствия социокультурной ситуации, в которой организуется образовательный процесс, содержанию и средствам активизации познавательной самостоятельности учащейся молодёжи в образовательном процессе. Задачи активизации познавательной самостоятельности обучающихся ориентированы на реальные социально-экономические условия и предполагают формирование у них прогностической готовности к самостоятельной реализации разнообразных социальных задач.

3) Принцип целенаправленной работы по развитию обучающихся выражает ведущую цель процесса активизации познавательной самостоятельности учащейся молодёжи в образовательном процессе – развитие личности молодого человека – и соответствует главному требованию организации обучения на этапе креативно-педагогической цивилизации.

Данный принцип регулирует связи и взаимоотношения между овладением знаниями, способами деятельности и развитием обучающихся, сохранением и развитием уникальности, неповторимости личности. Активизация познавательной самостоятельности обучающихся в образовательном процессе выступает не целью, а условием становления личности.

Принцип целенаправленной работы по развитию обучающихся мы считаем ведущим, так как все остальные принципы ему подчиняются, обеспечивая условия его реализации.

4) Принцип выбора индивидуальной образовательной траектории предполагает определение индивидуальной траектории активизации познавательной самостоятельности каждого обучающегося, выбора молодым человеком форм и видов деятельности, способов работы.

Свобода выбора индивидуальной образовательной траектории немыслима без заданности. Свобода выбора предполагает предварительную заданность определённого набора выбираемых элементов. Принцип свободы выбора индивидуальной образовательной траектории состоит в возможности и необходимости деятельностного созидания и творения как обучающимися, так и преподавателями. Каждый молодой человек, каждый педагог имеет право, и даже обязанность, быть самоценным человеком с собственной жизненной позицией и мировоззрением.

5) Принцип субъект-субъектного взаимодействия, определяющий сущность, характер, способ включённости и позиции участников воспитательно-образовательного процесса.

Данный принцип ориентирует педагога на формирование личности обучающегося как субъекта творческой деятельности. Идеология этой ориентации может быть представлена сменой логических вех: вместо «педагог – учебник – обучающийся» – «обучающийся – развитие его познавательных потребностей и способностей – учебник – педагог».

Принцип субъект-субъектного взаимодействия акцентирует внимание на формировании у молодых людей умения учиться, способности к самостоятельному добыванию знаний, потребности в активном отношении к процессу обучения, которое делает обучающегося субъектом собственного образования. В результате происходит смена функций участников учебного процесса. На первый план выдвигается обучающийся. Задача педагога – обеспечить оптимальные условия для развития обучающегося. Характер взаимоотношений педагога и обучающегося строится на идеях педагогики сотрудничества. Преподаватель не теряет руководящей роли, он – организатор процесса, его «дирижёр», создающий ситуацию успеха для каждого школьника, включающий обучающихся в диалог, полилог, помогающий ученику само-

стоятельно добывать знания, направляющий его на верный путь.

6) Принцип сбалансированности различных форм, технологий и методов обучения, направленных на активизацию познавательной самостоятельности учащейся молодёжи. В процессе активизации познавательной самостоятельности используются разные методы обучения: словесные, наглядные, репродуктивные и поисковые, методы стимулирования и мотивации учебной деятельности и контроля. Столь же широк круг различных форм и технологий обучения. Этот принцип, помимо всего прочего, подразумевает сопровождение активных форм традиционными формами учебного процесса (продуманным набором лекций, практических занятий, самостоятельной работы и т. п.). Использование новых форм, технологий и методов активизации познавательной самостоятельности, в нашем представлении, должно происходить на основе традиционных, трансформируя их, сохраняя то лучшее, что необходимо для реализации новых образовательных идей.

Предназначение традиционных форм обучения заключается в выравнивании исходной подготовки обучающихся до начала активизации познавательной самостоятельности и создания благоприятных условий для творческой отдачи. При этом общая учебная нагрузка в любом случае должна соответствовать требованиям учебных планов и физиологическим нормам.

7) Принцип преемственности и систематичности в активизации познавательной самостоятельности учащейся молодёжи в образовательном процессе является одним из важных условий успешной активизации рассматриваемого качества личности обучающихся.

Данный принцип обуславливается закономерностями развития обучающихся и реализуется при организации преподавателем познавательной деятельности обучающихся, в его требованиях к ним.

Преемственность в активизации познавательной самостоятельности касается содержания, форм и методов обучения, взаимодействия субъектов в образовательном процессе. В каждый временной интервал обучения педагог решает конкретные задачи активизации познавательной самостоятельности обучаемых. Связь и преемственность этих задач создаёт условия для перехода учащейся молодёжи на более высокий уровень сформированности познавательной самостоятельности.

Систематичность позволит четко структурировать учебный материал, создавать педагогам комплексы учебных пособий, дидактических материалов по активизации познавательной самостоятельности учащейся молодёжи.

8) Принцип образовательной рефлексии обеспечивает анализ и уточнение целей активизации познавательной самостоятельной деятельности, расчленение знания на инварианты и осознание роли каждого элемента.

Рефлексия представляет собой особое оперирование субъекта с собственным сознанием, в результате порождающее идеи об этом сознании. Рефлексивный компонент выступает как фактор организации мышления через определение направленности познавательной активности субъекта [2, 67].

Реализация принципа образовательной рефлексии даёт возможность «выхода» из процесса деятельности по активизации познавательной самостоятельности в образовательном процессе и позволяет обеспечить дальнейшее проектирование развития этой деятельности.

С нашей точки зрения, данные принципы в полной мере отражают все особенности процесса активизации познавательной самостоятельности учащейся молодёжи в образовательном процессе.

Завершая рассмотрение принципов, необходимо особо подчеркнуть, что только их совокупность обеспечивает успешное достижение всех задач активизации познавательной самостоятельности учащейся молодёжи в образовательном процессе. Недопустима гиперболлизация того или иного принципа, так как это оборачивается снижением эффективности решения одних задач за счёт других.

Также и недооценка отдельных принципов будет вести к снижению эффективности активизации познавательной самостоятельности. Только целостное применение принципов позволит успешно решить задачи активизации познавательной самостоятельности учащейся молодёжи в образовательном процессе.

Таким образом, принципы активизации познавательной самостоятельности учащейся молодёжи в образовательном процессе теснейшим образом связаны с закономерностями данного процесса, выступая в роли своеобразного методического инструмента его организации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций). М.: Совершенство, 1998. 608 с.
2. Жукова Н.В. Единство антиципации и рефлексии как психологический механизм регуляции мышления студента в контекстном обучении: диссерт. ...канд. психол. наук. М., 2000. 179 с.
3. Загвязинский В.И. Теория обучения: современная интерпретация. М.: Издательский центр «Академия», 2001. 192 с.
4. Кондаков Н. И. Логический словарь. М.: Наука, 1971. 656 с.
5. Краевский В.В. Методология педагогического исследования. Самара: Изд-во СамГПИ, 1994. 162 с.
6. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. М.: Педагогика, 1981. 185 с.
7. Подласый И.П. Педагогика. М.: Юрайт, 2007. 540 с.
8. Философский словарь / Под ред. М. Розенталя и П. Юдина. М: Государственное издательство политической литературы, 1954. 704 с.
9. Шиянов Е.Н., Котова И. Б. Развитие личности в обучении. М.: Издательский центр «Академия», 2000. 288 с.

УДК 81:37.016

Игнатьева М.В.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА*

Аннотация. В статье рассматриваются возможности и преимущества кейс-технологии по сравнению с традиционной методикой обучения иностранному языку в неязыковых вузах. Представлены структурные компоненты, источники формирования кейса.

Ключевые слова: кейс-технологии, кейс-метод, виды кейсов, источники формирования кейса, электронный образовательный ресурс.

M. Ignatieva

CASE-STUDY IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. The article is devoted to possibilities and advantages of case-study in comparison with traditional method of teaching. Structural components, sources of case forming are presented in the article.

Key words: case-study, case-method, kinds of cases, sources of case forming, electronic educational resource.

Стремительное внедрение информационных и коммуникационных технологий стало одним из факторов развития мирового общества в XXI в. Вместе с тем эра новых информационных и коммуникационных технологий привнесла дополнительные изменения во все сферы производства и деловой активности. Использование компьютерных

ресурсов в образовании привело к появлению нового поколения информационных образовательных технологий, которые позволили повысить качество обучения, создать новые средства воспитательного воздействия. По мнению многих специалистов, новые информационные образовательные технологии на основе компьютерных средств позволяют повысить эффективность занятий на 20-30% [1; 2; 4].

В Государственных образовательных стандартах вузов третьего поколения значительно сокращены нормативы времени на аудиторские занятия в пользу увеличения часов на самостоятельную работу студентов. Например, на филологическом факультете Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова студенты специальности 031001 «Русский язык и литература в межнациональном общении» с дополнительной специализацией 021703 «Зарубежная филология (английский язык)» изучают английский язык с 1 по 4 курс, на что отводится всего 835 часов; из них 393 часа – на аудиторские занятия и 442 часа – на самостоятельную работу студентов. Перед преподавателем стоит задача при таком небольшом количестве часов подготовить высококвалифицированных специалистов – будущих учителей английского языка.

Отмечено, что конечной целью обучения иностранному языку является формирование

* © Игнатьева М.В.

способности пользоваться языком практически в различных ситуациях общения [8]. В условиях искусственно созданной языковой среды достичь этого порой бывает очень трудно. Однако тот арсенал технологий, которым владеет современный педагог, позволяет заполнить этот пробел и способствует успешному достижению указанной цели. Применение ИКТ обеспечивает возможность создания обучающимся условий для формирования и развития иноязычных навыков и умений, способности к самостоятельной творческой и поисковой деятельности и к активному взаимодействию с другими участниками образовательного процесса [3].

Специалисты в области информационных технологий отмечают, что применение ИКТ в образовательной деятельности повышает качество предоставления образовательных услуг, обеспечивает доступность к образовательным ресурсам (В.В. Лаптев, А.Е. Марон, Е.И. Машбиц, Е.С. Полат, В.Г. Разумовский, Н.В. Роберт и другие). Значительными возможностями обладают *кейс-технологии*, которые позволяют осуществить интерактивное взаимодействие преподавателей и обучающихся, на качественно новом уровне осуществить самостоятельную работу студентов.

Кейс-технологии представляют собой группу образовательных технологий, методов и приёмов обучения, основанных на решении конкретных задач — ситуаций (*кейсов*). Их относят к неигровым имитационным активным методам обучения. Посредством использования кейс-технологий студенты имеют возможность получить информацию, соответствующую их индивидуальным образовательным потребностям, запросам.

В процессе использования кейс-технологии организатор обучения формирует набор литературы с информационными и методическими материалами. Кейс-метод интегрирует в себе формы развивающего обучения, включая процедуры индивидуального, группового и коллективного развития, формирования многообразных личностных качеств обучаемых.

Необходимость внедрения кейс-метода в практику образования обусловлена двумя тенденциями. Первая тенденция вытекает из общей направленности развития образования, его ориентации не только на получение конкретных знаний, но и на формирование умений и навыков мыслительной деятельности, на развитие способностей, среди которых особое внимание уделяется способности

к обучению, смене парадигмы мышления, умению перерабатывать огромные массивы информации.

Вторая тенденция обусловлена развитием требований к качествам личности специалиста, который, помимо соответствия требованиям первой тенденции, должен обладать также способностью адекватно вести себя в разных ситуациях, уметь системно и эффективно действовать в условиях кризиса [7].

Кейс-метод выступает как образ мышления преподавателя, его особая парадигма, позволяющая по-иному думать и действовать, обновить свой творческий потенциал. При этом основными проблемами являются широкая демократизация и модернизация учебного процесса, раскрепощение преподавателей, формирование у них прогрессивного стиля мышления, этики и мотивации педагогической деятельности.

Технологическая деятельность преподавателя при использовании кейс-метода включает в себя два этапа. Первый этап представляет собой сложную творческую работу по созданию кейса и вопросов для его анализа. Она осуществляется за пределами аудитории и включает в себя научно-исследовательскую, методическую и конструирующую деятельность преподавателя. Е.А. Барахсанова на основе изучения различных подходов к формированию кейса определила следующие его структурные компоненты: программа курса; электронный учебник; справочник; тренажёрный комплекс; задачник; лабораторный практикум; тестирующая система; печатные материалы; аудио- и видеоприложения. Предложенная структура кейса отличается полнотой составляющих её компонентов, они в совокупности обеспечивают обучающегося всеми необходимыми учебно-методическими материалами. Кейс ориентирован на самостоятельное изучение студентами программного материала. При использовании кейса необходимо учитывать специфику учебного предмета [1; 3].

Важным также является вопрос о технологическом процессе разработки кейса. Хотя создание кейса имеет творческий, а поэтому не полностью алгоритмизированный характер, его всё-таки можно представить в виде своеобразного технологического процесса, основными стадиями которого выступают: определение того раздела курса, которому посвящена ситуация; формулирование целей и задач; определение проблемной ситуации, формулировка проблемы; поиск необходимой информации; создание и описание ситуации [6].

Источниками формирования кейса служат:

1. Художественная и публицистическая литература, которая может раскрывать идеи, а в ряде случаев – определять сюжетную канву кейса. Кейсы можно создать на базе известных произведений классической художественной литературы. Использование литературных фрагментов благодаря таланту их авторов способно не только украсить кейс, но и сделать его интересным, динамичным, хорошо усваиваемым. Фрагменты из публицистики и оперативная информация из СМИ значительно актуализируют кейс, повышают интерес к нему со стороны обучающихся.

2. Научность и строгость кейсу придают статистические данные.

3. Материалы к кейсу можно получить посредством анализа научных статей, монографий и отчетов, посвящённых той или иной проблеме.

4. Реальные события местной жизни также могут стать ценным источником ситуации для кейса.

5. Неисчерпаемым кладом материала для кейса является Интернет с его ресурсами. Этот источник отличается значительной масштабностью, гибкостью и оперативностью.

Все источники информации для кейсов представляют собой продукты человеческой деятельности. В них проявляются интересы людей, их субъективизм, а порой ложь и заблуждения. В связи с этим ситуационное упражнение, нацеленное на принятие решения, должно строиться на реальных событиях, в центре которых находится лицо, принимающее решение.

Различают несколько видов кейсов.

1. Практические кейсы, которые отражают абсолютно реальные жизненные ситуации. Основная задача практического кейса заключается в том, чтобы детально и подробно отразить жизненную ситуацию. Учебное назначение такого кейса может сводиться к тренингу обучаемых, закреплению знаний, умений и навыков поведения (принятия решений) в данной ситуации.

Практический кейс должен быть максимально наглядным и детальным. Главный смысл его использования сводится к познанию жизни и обретению способности к оптимальной деятельности.

Примером практического кейса может служить кейс на тему «**Job application**» («Обращение на работу»). Студентам выдается кейс со следующими материалами: образец резюме (resume) и сопроводительного письма

(cover letter); десять наиболее типичных ошибок при составлении резюме; советы, которых следует придерживаться при прохождении собеседования; dress-code; полезные фразы, которые можно использовать при прохождении собеседования; образцы диалогов; статья из газеты о правилах приёма на работу; информация о компании, которая принимает на работу.

После изучения материалов кейса нужно написать резюме и сопроводительное письмо в компанию и разыграть деловую игру «**Job interview**» («Собеседование при приёме на работу»), где студенты выступают в качестве работодателя (интервьюер – interviewer) и кандидата на определённую должность (интервьюируемый, дающий интервью – interviewee). В заключение работодатель выбирает одну кандидатуру и объясняет свой выбор.

2. Обучающие кейсы. Из самого названия данных кейсов понятно, что их основной задачей является обучение. Кейс с доминированием обучающей функции отражает жизнь не «один к одному». Во-первых, он отражает типовые ситуации, которые наиболее распространены в жизни и с которыми придётся столкнуться специалисту в процессе своей профессиональной деятельности. Во-вторых, в обучающем кейсе на первом месте стоят учебные и воспитательные задачи, что предопределяет значительный элемент условности при отражении в нём жизни. Примером может быть обсуждение кейсов о деятельности разных учебных заведений. Но следует отметить, что работа с такими кейсами идёт лучше всего тогда, когда в группе есть студенты, чьи друзья или родственники учатся в данных учебных заведениях. Если таких студентов в группе нет, то кейсы воспринимаются как что-то далёкое, непонятное, отстранённое от студентов.

3. Научно-исследовательские кейсы, ориентированные на осуществление исследовательской деятельности. Основным смыслом исследовательского кейса заключается в том, что он выступает моделью для получения нового знания о ситуации и поведении в ней. Применять его лучше всего не как метод общеобразовательного обучения, а как метод повышения квалификации, как метод переподготовки профессионала.

Примером данного вида кейсов может служить кейс по теме «**The system of education in Russia, the USA and Great Britain**» («Система образования в России, США и Великобритании»). Студентам предоставляется информация о системе образования в трёх странах,

они должны выбрать признаки, общие между ними, и признаки, отличающие их друг от друга. Можно усложнить исследование, предварительно дав студентам задание найти (используя, например, интернет-ресурсы) информацию о системе образования в России, США и Великобритании.

Таким образом, кейс-технология позволяет более успешно, по сравнению с традиционной методикой обучения, развивать творческие способности обучающихся, формирует навыки выполнения сложных заданий в составе небольших групп, помогает студентам успешно овладеть навыками анализа непредвиденной ситуации, самостоятельно разрабатывать алгоритмы принятия решения. Этот метод также способствует развитию технического мышления, умений свободно ориентироваться в современном производстве, готовности к плодотворной профессиональной деятельности, формированию таких качеств, как инициативность и самостоятельность.

Разработка кейса – важное направление деятельности. При создании электронного учебника (учебного пособия, учебно-методического комплекса) требуется техническая поддержка с применением мультимедиа-технологий. Программное обеспечение предполагает поиск технических средств, с помощью которых организуется доставка кейса. Возможны различные варианты предоставления программного продукта потребителям образовательных услуг. Это может быть создание информационно-образовательного сайта, благодаря которому в интерактивном режиме будет осуществлена доставка кейса. Другой возможностью является использование Интернета, электронной почты для рассылки учебно-методических материалов.

Данный этап является самым трудоёмким, так как требуются значительные энергоёмкие затраты, касающиеся не только человеческого потенциала, интеллектуальных возможностей человека, но и технического потенциала вузов, их материально-технической базы.

В 2008 г. в Якутском государственном университете им. М.К. Аммосова был объявлен конкурс на разработку электронного образовательного ресурса (ЭОР), где приняли участие все подразделения университета. Преподавателями кафедры иностранных языков по гуманитарным специальностям разработан комплект электронных учебно-методических и контролирующих материалов по трём языкам (английскому, французскому и немецкому) для студентов 1-2 курсов фило-

логического факультета. Материал импортирован в систему MOODLE и выставлен на сайте www.moodle.ysu.ru. Каждый разработчик (преподаватель) имеет свой постоянный идентификатор – login и пароль. Для входа в систему пользователь (студент) использует login и пароль преподавателя. Пользователи системы делятся на следующие группы: гости; студенты; преподаватели; администратор портала. Комплект состоит из двух частей: программно-методической и практической. Программно-методическая часть состоит из методических рекомендаций для преподавателей и студентов. Практическая часть включает в себя следующие разделы:

1) тексты для чтения личного и страноведческого характера, построенные на лексико-грамматическом материале (все тексты сопровождаются различными заданиями для развития монологической и диалогической речи, для закрепления лексики и грамматики);

2) задания для самостоятельной работы студентов, куда включены презентации, выполненные студентами в программе Microsoft Power Point;

3) тексты для дополнительного чтения, предлагающие информацию личного и страноведческого характера, также сопровождающиеся различными заданиями;

4) контролирующие материалы по пройденным темам с полной инструкцией по пользованию программой тестирования;

5) тесты по всем грамматическим темам, предусмотренным рабочей программой по иностранному языку с 1 по 2 курсы.

Тесты составлены в программе МОСТ и могут быть выполнены только в аудитории, так как требуется установка данной программы в компьютер. Задания и варианты ответов в тестах даются в разной последовательности для каждого студента, что исключает возможность списывания друг у друга. В программе МОСТ для студентов имеется возможность реализовать механизм апелляции в случае несогласия с выданными результатами по конкретным вопросам. Опыт использования системы MOODLE показал, что студенты становятся более самостоятельными и лучше подготовленными к промежуточному и итоговому контролю.

Подводя итоги, можно отметить следующие достоинства кейс-технологии: естественным образом достигается оптимизация темпа работы студента; реализуется уровневая дифференциация обучения; занятие можно обеспечить материалами из удалён-

ных источников, пользуясь средствами телекоммуникаций; работа с кейсом приобретает характер учебной игры, в связи с чем у студентов повышается мотивация к учебной деятельности, увеличивается количество тренировочных заданий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Барахсанова Е.А., Мордовская А.В., Панина С.В., Никифорова М.В. Научно-методическое сопровождение исследований студентов и аспирантов посредством внедрения кейс-технологии: Монография / А.В. Мордовская, Е.А. Барахсанова, С.В. Панина. Якутск: Изд-во ЯГУ, 2009. 158 с.
2. Барахсанова Е.А., Слободчикова А.А. Разработка электронных образовательных ресурсов в преподавании дисциплин ОПД // Новые образовательные технологии в вузе: материалы V Международной научно-практической конференции-выставки. 27-30 октября 2009 г. Ч. 2. Екатеринбург, 2009. С. 399-404.
3. Мордовская А.В., Барахсанова Е.А., Панина С.В. Использование кейс-технологии для повышения качества исследований студентов и аспирантов // Информационная среда вуза XXI века: материалы III Международной научно-практической конференции. 21-25 сентября 2009 г. Петрозаводск, 2009. С. 167-170.
4. Образование и XXI век: Информационные и коммуникационные технологии. М.: Наука, 2005. 191 с.
5. Открытое образование – объективная парадигма XXI века / Под общ. ред. В.П. Тихонова. М.: МЭСИ, 2006. 288 с.
6. Павлючков Г.А. Кейс-стади. Новая активная форма бизнес-образования: Учебное пособие. Кемерово, 1997. С. 37-39.
7. Панина Т.С., Вавилова Л.Н. Современные способы активизации обучения. М.: Изд-во «Академия», 2008. 176 с.
8. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учеб. пособие для преподавателей и студентов. 3-е изд. М.: Филоматис, 2007. 480 с.

УДК 796.01:159.9

Находкин В.В.

ОРГАНИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПОДГОТОВКИ ЮНЫХ СПОРТСМЕНОВ К IV МЕЖДУНАРОДНЫМ СПОРТИВНЫМ ИГРАМ «ДЕТИ АЗИИ»*

Аннотация. В статье описан опыт организации психолого-педагогического сопровождения подготовки юных спортсменов (1992-93 гг. рождения) к IV Международным спортивным играм «Дети Азии». Психологическая подготовка является составной частью комплексной подготовки к соревнованиям такого масштаба, где деятельность психолога направлена на исследование предсоревновательных психических состояний, психологической готовности юных спортсменов к соревнованиям, представления тренеру необходимой информации, решения разнообразных задач спортивной подготовки, привитие умений и навыков саморегуляции.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, психологическая подготовка, юный спортсмен, спортивные игры, мотивация достижения успеха, социализация личности.

V. Nakhodkin

ORGANIZATION OF PSYCHOLOGI-

CAL-PEDAGOGICAL ACCOMPANIMENT OF PREPARATION OF YONG SPORTSMEN TO THE 4-th INTERNATIONAL SPORTS GAMES «CHILDREN OF ASIA»

Abstract. The author opens the experience of organization of psychological-pedagogical accompaniment of preparation of young sportsmen who were born in 1992-1993 to the 4-th international sport games «Children of Asia». Psychological preparation is the compound part of all complex preparation to competitions of such scale where the activity of psychologist is directed: to the research of psychis conditions before competitions, of psychological preparing of young sportsmen to competitions, to presentations to trainers of necessary information, to decision of various tasks of sports preparation, to of skills and habits of self-regulation.

Key words: psycho-pedagogical support, psychological training, the young athlete, sports, motivation to achieve success, the socialization of personality.

* © Находкин В.В.

Многими авторами отмечается недостаток научных исследований в области детского спорта, отсутствие общепринятых научно обоснованных нормативных актов о начале занятий спортом детьми, величине нагрузки, количестве рекомендуемых соревнований, травматизме и т. д. [5]. Вместе с тем назревает необходимость проведения мониторинга тренировочной и соревновательной деятельности юных спортсменов от отбора до спортивного совершенствования в течение многолетнего спортивного цикла с целью сопровождения процесса подготовки.

Исследование проводилось среди юных спортсменов сборной команды Республики Саха (Якутия) 1992-93 гг. рождения. Всего в исследовании приняло участие более 300 детей, занимающихся разными видами спорта: легкая атлетика, спортивные игры (баскетбол, волейбол, футбол), настольный теннис, дзюдо, тхэквондо, спортивные танцы, гимнастика (художественная, спортивная), стрельба из лука, пулевая стрельба, бокс, вольная борьба (юноши, девушки), шашки, шахматы, национальные виды спорта (национальные прыжки, перетягивание палки).

Для проведения работы со спортсменами были привлечены 28 психологов республиканского центра психолого-медико-социального сопровождения при МО РС и школ города Якутска. Из них с опытом работы в спорте принимали участие три психолога.

В последнее время учёные занимаются проблемой психологического обеспечения процесса подготовки спортсменов на различных этапах спортивной карьеры (И.П. Волков, Н.Б. Стамбулова, В.Ф. Сопов, В.Г. Сивицкий) [1; 9; 8; 7], психофизиологической подготовки спортсмена, обеспечивающей оптимальную адаптацию к тренировочным и соревновательным нагрузкам, а также адаптацию к социальным условиям спортивной деятельности, что особенно характерно для спортивных игр (А.В. Родионов, В.Ф. Сопов) [6; 8].

Опыт организации психологической подготовки юных спортсменов исследуется со времён III Международных спортивных Игр (далее – МСИ). Во время подготовки к IV МСИ «Дети Азии» мы использовали *этапное* и *ситуативное* сопровождение, которые являются эффективными формами организации психологической подготовки юного спортсмена [7]. Но при этом необходимо отметить главную трудность – отсутствие квалифицированных психологов в области спорта. С детьми работали школьные и социальные

психологи, преподаватели, которые имеют психологические знания, но недостаточно знают специфику спортивной деятельности. Для психологов, привлечённых к подготовке детей к участию в играх, нами проводились совещания, семинары, научно-практические конференции с участием руководства СДЮШОР МО РС Якутии и приглашением специалистов психологии спорта, обсуждались рабочие моменты организации психологической помощи детям-спортсменам, давались целевые установки во взаимоотношениях «психолог–тренер», «психолог–спортсмен», «психолог–спортивная команда» [4].

Существует два основных подхода к пониманию роли спортивного психолога в команде. Первый – *психологический*; его суть в том, что психолог занимается исследованием спортсменов и предоставляет тренеру необходимую информацию для решения разнообразных задач спортивной подготовки. Второй подход – *психолого-педагогический*, сводящий к минимуму процесс исследования с помощью специальных психологических методик и переносящий основной акцент в сферу воздействия на личность спортсменов. Первый подход получил наиболее полное воплощение в формировании системы комплексного психологического контроля при управлении тренировочной и соревновательной деятельностью спортсменов (Ю.Я. Киселев, А.В. Родионов, Н.А. Худадов и др.) [3].

Психолого-педагогический подход к построению работы психолога в спортивной команде наиболее подробно разработан Г.Д. Горбуновым (1986). Он получил название системы психологического обеспечения спортивной деятельности, которая определяется как «комплекс мероприятий, направленных на специальное развитие, совершенствование и оптимизацию систем психического регулирования функций организма и поведения спортсмена с учетом задач тренировки и соревнования» [2, 19]. Главная идея состоит в перестановке акцентов: переходе от исследования личности спортсмена к воздействию, которое психолог либо осуществляет сам, либо организует с участием тренера и педагогов.

Психологическое сопровождение тесно переплетается с аспектами научно организованного процесса: психолого-физиологического, педагогического, лечебно-восстановительного и др. Эти виды специальной деятельности нацелены на обеспечение приоритета сохранения, восстановления здоровья, психического состоя-

ния спортсмена, успешности, стабильности, надёжности и результативности выступлений на соревнованиях. Целью психологического сопровождения является обеспечение благоприятного нервно-психического (оптимального боевого) состояния, успешности выступлений и динамики восстановительных процессов спортсмена.

Психолого-педагогическое сопровождение в детском спорте решает следующие задачи: 1) спортивной профориентации (психологический отбор будущих чемпионов в конкретных видах спорта); 2) психолого-педагогической поддержки в спортивной деятельности, 3) предсоревновательной подготовки (снятие фобий, повышение мотивации, психорегуляции, разработки стратегии поведения во время соревнований и введение спортсмена в оптимальное боевое состояние), 4) постсоревновательного психического восстановления, реабилитации и т. д.; 5) развития благоприятных взаимоотношений в системе «тренер–спортсмен», «спортсмен – спортсмен»; 6) разрешения различных кризисных ситуаций.

Организация психолого-педагогического сопровождения подготовки юных спортсменов к Международным играм «Дети Азии» проводилась в два этапа. Задачи *первого этапа* (октябрь–декабрь 2007 г.): 1) установление контакта со спортсменами; 2) выявление психологической установки и направленности личности; 3) изучение механизма формирования внутригрупповых феноменов (чувств, установок, традиций и т. д.); 4) разработка методов управления с целью создания благоприятного психологического климата в спортивных командах; 5) отслеживание закономерностей межличностного общения в спортивных командах, разработка критериев психологической совместимости спортсменов; 6) выявление социально-психологических мотивов поведения и деятельности спортсменов; 7) определение роли личности тренера и влияние его стиля руководства на психологический климат в команде, разработка методов укрепления авторитета тренера или капитана команды; 8) изучение влияния спортивной деятельности на психику спортсмена; 9) разработка психологических условий для повышения эффективности спортивной тренировки; 10) обработка и анализ данных.

Второй этап охватывает период с января по март 2008 г. Его задачи: 1) изучение закономерностей функционирования психики в условиях соревнований и разработка ме-

тодов повышения устойчивости и надёжности соревновательной деятельности; 2) исследование психических состояний в предсоревновательных и соревновательных условиях; 3) разработка методов купирования неблагоприятных психических состояний; 4) создание положительного эмоционального фона, способствующего повышению активности на тренировочных занятиях.

Общая психологическая подготовка включала следующие направления: 1) морально-волевую подготовку; 2) совершенствование интеллектуальных качеств; 3) повышение помехоустойчивости; 4) обучение настройке на выполнение упражнения, самоконтроль и самооценку двигательных действий; 5) обучение приёмам саморегуляции психических состояний и другие.

Обеспечение психологической подготовки нами реализовывалось в комплексе взаимосвязанных воздействий на спортсменов и команд. Деятельность психолога в процессе психологической подготовки заключалась в *разработке индивидуальной программы воздействия; в управлении психическим состоянием спортсмена в соревнованиях; в снятии негативных психоэмоциональных состояний, отрицательно влияющих на ход соревновательного процесса.*

В начале соревновательного цикла проводилось изучение потенциальных возможностей юного спортсмена, доминирующих психических состояний и устойчивых предпочтений как в соревновательной деятельности, так и поведения в целом. Оценивались индивидуальные особенности нервной деятельности – психомоторной сферы, уровень владения средствами психорегуляции, степень развития свойств характера, в частности мотивации и волевой сферы и т. д. Полученные данные используются для определения степени восстановления после предыдущего цикла, индивидуального стиля тренировочной и соревновательной деятельности, оптимального режима и направлений дальнейшей работы по психологической подготовке. Главная задача этой работы – выявить индивидуальные психологические особенности юного спортсмена для определения сильных и слабых сторон подготовленности.

Для коррекции психологической подготовки юного спортсмена создаются целевые задания – например, в идеомоторной тренировке: вечерний анализ событий дня, форма приветствия и т. д. Воздействие на личность спортсмена может быть направлено на *релак-*

сацию, на коррекцию, на мобилизацию, на развитие психических качеств, на развитие эмоциональной сферы, на управление мотивацией и т. п.

На этапе разработки индивидуальной программы воздействия психолог разрабатывает конкретные задания и упражнения для развития необходимых психических качеств и передает их тренеру для включения в общий план тренировок. Цель этого этапа – постановка дальних и ближних целей соревновательного цикла и создание индивидуального плана психологической подготовки юных спортсменов.

Для организации психологической подготовки юных спортсменов к МСИ «Дети Азии» нами была разработана *рабочая тетрадь психолога*, которая состоит из следующих разделов: 1) краткий словарь терминов, используемых в психологии спорта; 2) сводная таблица состава сборной команды (год рождения, тренер, откуда прибыл, график соревнований, комната, примечание); 3) сводная таблица результатов проведенной психодиагностики; 4) задание, замечание тренера; 5) индивидуальная карта спортсмена (ФИО, дата рождения, разряд, ФИО тренера, личностные особенности спортсмена); 6) результаты по проведенным методикам: шкалы тревоги, мотивация достижения успеха, общего психоэмоционального состояния, волевых проявлений, оценки психической надежности; 7) индивидуальная работа со спортсменом и командой по коррекции неблагоприятного психоэмоционального состояния (устранение стресс-факторов), психорегуляции предстартовых психических состояний, создания оптимального боевого состояния), обучение навыкам идеомоторной тренировки, контроль за выполнением заданий психолога; 8) рекомендации психолога; 9) групповые занятия (дата, группа, темы, количество часов, количество человек, примечание); 10) сводные данные результатов изучения спортсменов по проведенным методикам психодиагностики: Н.Н. Обозова «Самооценка силы воли, терпеливости, упорства, настойчивости»; Ч.Д. Спилбергера «Самооценка состояния тревоги»; В.Ф. Сопова «Шкала мотивационного состояния»; Б.Н. Смирнова «Психологический анализ развития волевых качеств»; В.Э. Мильмана «Оценка психической надежности» и другим.

Основная деятельность психолога направлена на снятие чрезмерной физической и психической напряженности в подготовительном этапе к Играм и во время соревнова-

ний между выступлениями, на организацию досуга юных спортсменов в часы отдыха. Она сопровождалась специальными элементами психотренинга по самовоспитанию *положительной мотивации достижения успеха и волевых проявлений*. В качестве примера приводятся интересные книги, конкретные факты из жизни замечательных людей, их высказывания.

Психологическая работа с юными спортсменами строилась на основных принципах самовоспитания воли: научить владеть собой, делать то, что нужно, а не то, что хочется (*«В жизни гораздо больше сдавшихся, чем проигравших»* – из энциклопедии спортивного психолога); совершенствоваться всегда и во всем, делать все и всегда наилучшим образом, предвидеть результаты и последствия своих действий; всегда искать причины несовершенства своей деятельности (ошибок, неудач, срывов и т. п.) прежде всего в себе самом, а не в сложившихся обстоятельствах, быть строгим судьей для самого себя. Для формирования самоконтроля за воспитанием воли и саморегуляции поведения юного спортсмена во время учебно-тренировочного процесса в подготовительном цикле эффективным является введение *раздела психологической подготовки* в основной тренировочный дневник заданий.

Однако эффективным воспитание собственной воли становится при оказании юному спортсмену конкретной помощи и моральной поддержки со стороны тренера. Наиболее важным и сложным является этап самопознания для определения целей самовоспитания: *изучения особенностей проявления воли, обнаружения в ней сильных и слабых сторон, составления характеристик спортсмена*. Особое внимание в подготовительном цикле во время учебно-тренировочных сборов, а также в составлении программ самовоспитания воли, в определении средств, методов, приемов выполнения намеченной программы уделялось самостоятельным действиям и контролю за полученными результатами: самоаргументирование, самомотивирование, самопринуждение. Рекомендации для тренеров строились на основе данных объективных психодиагностических обследований.

Психологическое сопровождение – это комплексная система воздействия на юного спортсмена, направленная на специальное

развитие, совершенствование психических качеств и черт личности для достижения высоких спортивных результатов в избранном виде спорта с учётом задач тренировочной и соревновательной деятельности.

В подготовке к соревновательной деятельности юный спортсмен может более полно реализовать накопленный в тренировках потенциал, увеличить надёжность и стабильность выступлений на соревнованиях (уменьшить количество «неожиданных неудач»), расширить репертуар приёмов подготовки к старту, гармонично развиваться как личность, повышать психологическую культуру при условии эффективно налаженной работы в психолого-педагогической системе «юный спортсмен – психолог – тренер».

Разработанный нами инструментарий полезен для спортивных психологов, так как даёт возможность отслеживать динамику состояния юного спортсмена на различных этапах соревновательной деятельности и развивает уровень саморегуляции, личностного роста, коррекции неблагоприятных форм поведения, социализации личности юного спортсмена.

Мониторинг комплексной подготовки юных спортсменов на примере МСИ «Дети Азии» со временем может внести достойный вклад в развитие спортивной науки. Проведение игр в будущем может стать постоянно действующим фактором развития как детско-юношеского спорта, так и олимпийского движения в целом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Волков И.П. Очерки спортивной акмеологии / И.П. Волков. СПб.: БПА, 1998. 126 с.
2. Горбунов Г.Д. Психопедагогика спорта / Г.Д. Горбунов. М.: Физкультура и спорт, 1986. 208 с.
3. Киселев Ю.Я. Психологическая подготовка борца к соревнованиям / Ю.Я. Киселев, Л.Н. Радченко // В кн.: Психологическая подготовка спортсменов различных видов спорта к соревнованиям // Под ред. П.А. Рудика, А.Ц. Пуни, Н.А. Худадова. М.: Физкультура и спорт, 1968. С.144-150.
4. Находкин В.В. Нравственно-волевое развитие подростков в процессе физкультурно-спортивной деятельности: монография / В.В. Находкин. М.: Изд-во МГОУ, 2007. 110с.
5. Николаев М.Е. Обращение к участникам конференции / М.Е. Николаев // Физическая культура и детско-юношеский спорт в современных условиях: идея, духовность, воспитание: Материалы II Международной научно-практической конференции. Якутск: Бичик, 2008. 320 с.
6. Родионов А.В. Влияние психологических факторов на спортивный результат / А.В. Родионов. М.: Физкультура и спорт, 1983. 112 с.
7. Сивицкий В.Г. Особенности психологического сопровождения в детско-юношеском спорте / В.Г. Сивицкий // Физическая культура и детско-юношеский спорт в современных условиях: идея, духовность, воспитание: Сб. II Международной научно-практической конференции. Якутск, 2008. С.155-158.
8. Сопов В.Ф. Психические состояния в напряжённой профессиональной деятельности / В.Ф. Сопов. М.: Академический Проект, 2005. 126 с.
9. Стамбулова Н.Б. Психология спортивной карьеры: учебн. пособие для вузов / Н.Б. Стамбулова. СПб.: Центр карьеры, 1999. 368 с.

УДК 374.1

Насс О.В.

ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИКИ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ В СОЗДАНИИ КОМПЬЮТЕРНЫХ СРЕДСТВ*

Аннотация. В статье показаны основные ступени технологии формирования компетентности педагогов в создании компьютерных средств. Формирование компетентности достигается использованием двух целей подготовки и ключевыми компетентностями в качестве инструментария формирования компетентности. Проектируемая технология включает в себя девять основных ступеней формирования компетентности,

которые можно условно определить как: 1) вовлечение педагогов в обучение в области создания компьютерных средств; 2) обучение педагогов в данной области; 3) формирование их компетентности в создании компьютерных средств. Исходя из этого были определены особенности методики и методические приёмы каждого этапа.

Ключевые слова: педагогическая технология, компьютерные средства, методические приёмы, компетентность педагога.

* © Насс О.В.

O. Nass

FEATURES OF A TECHNIQUE OF FORMATION OF COMPETENCE OF THE TEACHERS IN CREATION OF COMPUTER ENVIRONMENT

Abstract. In article shows the basic stages of technology of formation of competence of the teachers in creation of computer environment. Competence formation is reached by use of two purposes of preparation and key abilities as toolkit of formation of ability. The projected technology includes nine basic steps of formation of competence which it is possible conditionally named as: involving of teachers in training in the field of creation of computer environment; training of teachers in the field; Formation of their competence of creation of computer environment. Proceeding from this, the features of a technique and methodical receptions of each stage were determined.

Key words: pedagogical technology, computer environment, methodical receptions, competence of the teacher.

Информатизация образования определяет потребность в компьютерных средствах для каждого обучающегося [2, 3]; полагая на полноту электронной библиотеки хотя бы на 30-40% от традиционной учебной, на-

учной и методической литературы (а это миллионы экземпляров), в масштабах всей системы образования, получаем потребность в массовом создании и использовании компьютерных средств.

Вариативность образовательных программ и многообразие типов учебных заведений определяют недостаточность покупки готовых программных продуктов; необходимость привлечения педагогов, не получивших специального образования в области информатики и вычислительной техники, к масштабным работам по их созданию, что позволяет утверждать о необходимости формирования у педагогов компетентности в данной области.

Для её формирования предлагается алгоритм обучения по пути «1», «2», «3», «4», «5», «6», «7», «8», «9» (рис. 1):

• обучение педагогов в интересующей их области с максимальным насыщением процесса обучения компьютерными средствами даёт им знания и умения в интересующей их области, а также формирует информационную культуру – умение отличить «хорошее» компьютерное средство от «плохого»; тем самым происходит **постепенное вовлечение педагогов в процесс обучения в области создания компьютерных средств** (ступени 1, 2, 3);

Внешняя цель обучения

Вовлечение педагогов в обучение	Разъяснение	Обучение	Формирование
	1	4	7
	2	5	8
Вовлечение педагогов в обучение	3	6	9
	2	5	8
Разъяснение	1	4	7

Внутренняя цель обучения

• как следствие, возникает желание создать качественный информационный продукт – своё, наиболее актуальное в рамках интересующей педагогов области, компьютерное средство; для этого необходимы **знания и умения в области создания компьютерных средств** и помощь преподавателя (ступени 4, 5, 6);

• энтузиазм позволит не остановиться и продолжить уже самостоятельное создание компьютерных средств, что формирует у педагогов **опыт создания компьютерных средств**, образ будущей преподавательской деятельности в информационной среде учебного заведения, а правильно подобранные формы, методы и средства **сформируют компетентность** в данной области (ступени 7, 8, 9).

Выбор алгоритма технологии может изменяться в зависимости от индивидуальных особенностей психического развития педагогов, уровня их теоретической и практической подготовки, их рефлексивных способностей, интуиции, предпосылок к освоению как педагогической деятельности, так и деятельности по созданию компьютерных средств.

Исходя из совокупности целей и путей обучения, выявим особенности методики проектируемой технологии.

В проектируемой технологии применим методические приёмы, основанные на современных моделях использования информационных технологий. Идентификацию моделей будем использовать в соответствии с классификационной системой В.Ю. Баранова [1].

Модель изучения (1): «Характеризуется непосредственным общением с компьютером с целью последовательного выполнения действий и проверки правильности реакции программного обеспечения». Для реализации данного методического приёма, в процессе лекций и практических занятий, можно использовать простейшие в реализации слайды *Microsoft PowerPoint*, мультимедийные компьютерные средства с целью получения педагогами знаний и умений в области создания компьютерных средств, лучшего освоения ими инструментальных средств создания.

Модель существования (2): «В последние годы всё большее практическое значение приобретают программные средства, реализующие некоторые искусственные среды методом моделирования (simulation) или созданием виртуальной реальности. Используются также средства мультимедиа. При этом пользователь такого программного средства (в нашем случае – учащийся) воспринимает эту искусственную среду как реальность, в которой он некоторое время существует». Данный методический приём рекомендуется

использовать для получения знаний и умений в интересующей педагогов области и в области создания компьютерных средств. Для этого необходимо приобрести или разработать мультимедийные компьютерные средства, моделирующие проблемные ситуации изучаемой области, интерфейсы инструментальных средств с подсказками для обучающихся.

Модель управления собственной информацией (3): «Реализуется, когда в результате работы с компьютером пользователь накапливает некоторые материалы, требующие специального внимания в смысле организации хранения, обновления». Данный методический приём рекомендуется использовать в ходе самостоятельной работы педагогов по созданию компьютерного средства, для создания ими собственных подкаталогов с результатами своей деятельности: текстами учебного материала, рисунками, таблицами. Предполагается, что у педагогов есть возможность работать в постоянном компьютерном классе, имеется в наличии *Flash*-носитель или работа ведётся на одном и том же неизменном компьютере.

Модель творчества (4): «При достаточном овладении компьютером как инструментом (модель изучения) учащийся может быть поставлен в ситуацию творчества. Компьютер в значительной степени снижает трудоёмкость написания сочинений, позволяет оформить создаваемые тексты с высоким полиграфическим качеством. Создание компьютерных рисунков и программирование также можно рассматривать как творчество». Может найти применение в самостоятельной, сопровождающейся творческой атмосферой разработке сценария компьютерного средства, или при создании элементов компьютерной графики, мультимедийных эффектов, когда практическая деятельность уже представляет собой процесс творчества.

Модель общения (5): «Современные компьютерные сети реализуют функцию передачи сообщений между их пользователями». С помощью локальных компьютерных сетей и глобальной сети *Интернет* обучающиеся могут общаться друг с другом и преподавателем, ведущим занятия, получать и пересылать материалы учебного назначения, задания, имеющие специфические телекоммуникационные элементы, стимулирующие их к творческой атмосфере при самостоятельном создании компьютерных средств.

Модель просмотра (browsing, surfing) (6): «Учащийся, искушённый в использовании компьютера, обычно начинает знакомс-

тво с другим экземпляром компьютера не с реализации поставленной перед ним задачи, а с того, чтобы узнать содержимое долговременной памяти компьютера. Он просматривает каталоги, запускает заинтересовавшие его программы и просматривает файлы, могущие представлять для него интерес». Рекомендуется использовать данный методический приём на начальной стадии обучения педагогов. Для его реализации, чтобы педагоги при свободном доступе к компьютеру могли самостоятельно найти и ради удовлетворения собственного любопытства просмотреть нужные им учебные материалы, преподавателю, ведущему занятия, необходимо их подготовить и «тайно» записать на жёсткий диск компьютера.

Модель добывания информации (7): «Выделена как самостоятельный способ взаимодействия с компьютером, поскольку для целенаправленного поиска информации используются другие программные средства, чем те, которыми реализуется модель просмотра». Рекомендуется как методический приём для получения знаний и умений в интересующей педагогов области и в области создания компьютерных средств. Может быть реализован посредством свободного поиска педагогами информации или навигации по подобранным преподавателем ссылкам на информационные ресурсы глобальной сети *Интернет*, при учебном использовании электронных энциклопедий, справочников на CD и DVD-дисках.

Модель опосредованного взаимодействия (8): «Среди образовательных проектов существуют такие, которые не требуют непосредственного общения с компьютером всех участников проекта, хотя информация, полученная с компьютера, и определяет в зна-

чительной степени учебную деятельность». Данный методический приём рекомендуется применять в процессе проектно-группового этапа создания педагогами компьютерных средств.

Для большей наглядности рекомендуемые методические приёмы представим на рис. 2.

Первая цифра в предложенных на рис. 2 блоках соответствует идентификации современных моделей использования информационных технологий по В.Ю. Баранову [1], средняя часть – название модели, цифры в правой части соответствуют номеру ступени на рис. 1.

Выводы: характерной особенностью методики является её направленность на формирование у педагогов знаний и умений с максимальным применением компьютерных средств, в ходе постоянной работы с компьютером, в том числе посредством использования в своей профессиональной деятельности возможностей информационной среды учебного заведения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Баранов В.Ю. Мотивация внедрения дистанционного образования в учебный процесс // Предметно-методическая подготовка будущего учителя математики, информатики и физики: Сборник статей Всероссийской научной конференции. Тольятти, 2003. с. 101-104.
2. Климов В.Г. Методика использования информационных и коммуникационных технологий обучения в учебных заведениях профессионального образования: Дис. канд. пед. наук. – Пермь., 2003. 145 с.
3. Софронова Н.В. Теоретические и технологические основы обеспечения учебного процесса программно-методическими средствами (на примере общеобразовательной области «Информатики»): Дис. докт. пед. наук. Чебоксары, 1999. 332 с.

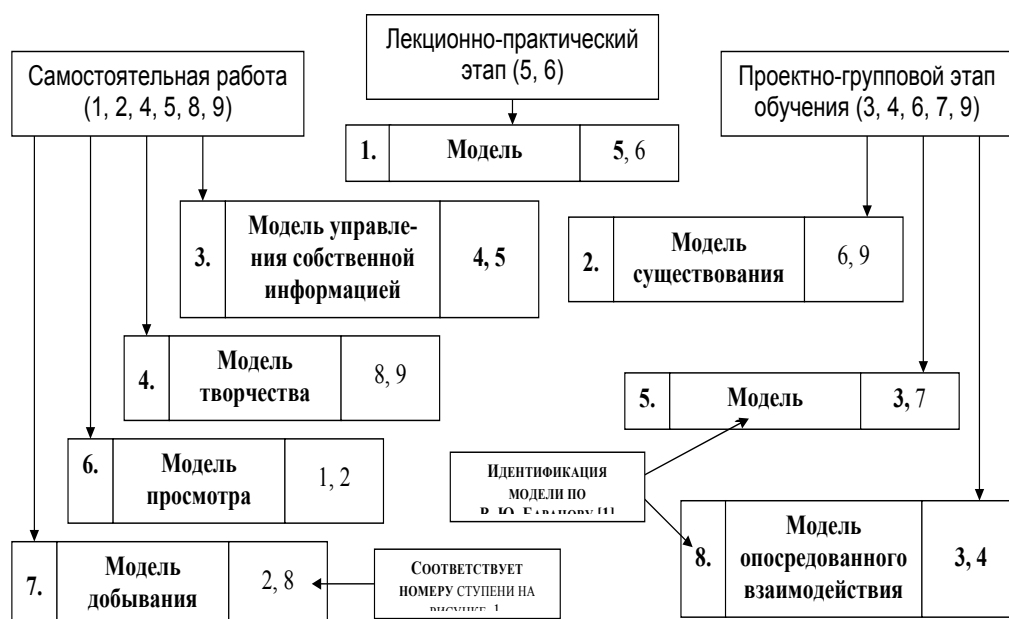


Рисунок 2. Методические приёмы, рекомендуемые в рамках проектируемой технологии, основанные на современных моделях использования информационных технологий.

УДК 378.147:81

Ерофеева В.А.

ОСНОВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ УСТНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ С ПОЗИЦИЙ СИНЕРГЕТИКИ*

Аннотация. Статья посвящена вопросам использования активных технологий обучения при формировании профессионально-коммуникативных компетенций на уроках английского языка в вузе. Рассматриваются основы синергетики для их применения к современному процессу обучения английскому языку студентов-менеджеров в университете. Сформулирован вывод об актуальности синергетического подхода к образованию с точки зрения синергетики как методологии обучения.

Ключевые слова: активные технологии обучения, синергетический подход, профессионально-коммуникативные компетенции.

V. Erofееva

BASIC TECHNOLOGIES DEVELOPMENT OF ORAL FOREIGN PROFESSIONAL-COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE MANAGERS FROM THE POSITION OF SYNERGETIC

Abstract. The article deals with application of active technologies towards formation of professional-communicative competence at the English lessons. Synergetic basis for modern process of studying English by students of management department is considered. There is a conclusion about actual synergetic approach as methodological basis of education.

Key words: active technologies of education, synergetic approach, professional communicative competence.

Синергетический подход к образованию, в отличие от традиционного, позволяет учитывать сложности, возникающие в процессе обучения иностранному языку, связи иностранного языка со смежными науками, а также принципиальные отличия препода-

* © Ерофеева В.А.

вания иностранного языка от преподавания других предметов. В связи с этим синергетический методологический подход позволяет успешно применять активные технологии обучения при формировании устной иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции студентов-менеджеров.

Активные технологии позволяют организовать обучение как продуктивную творческую деятельность, связанную с достижением социально полноценного продукта в условиях совместной и индивидуальной учебной деятельности.

Особенностями *активных педагогических технологий* являются:

1) гуманизированное содержание обучения, ориентированное на развитие личности, её самообучение, самоорганизацию, самоопределение;

2) предоставление свободы студентам в выборе содержания обучения;

3) индивидуализация и дифференциация обучения;

4) деятельностно-творческий подход к обучению, созданию условий, обеспечивающих возникновение собственной активности обучаемых;

5) роль преподавателя в организации, руководстве, соучастии в учебном процессе, построенном как диалог обучаемых с познаваемой реальностью;

6) обеспечение объективного контроля знаний обучаемых.

Активные методы обучения – те методы, которые реализуют установку на большую активность субъекта в учебном процессе в противоположность так называемым *традиционным* подходам, где студенты играют гораздо более пассивную роль. Активные методы обучения позволяют студентам в более короткие сроки с меньшими усилиями овладеть необходимыми знаниями и умениями за счёт сознательного подхода к предмету.

Среди активных методов обучения, приземленных для формирования устных профессионально-коммуникативных компетенций студентов-менеджеров на уроках английского языка, можно выделить *ролевые игры*, метод «кейс-стади», «мозговые атаки», конференции «Круглый стол», *блочно-модульный принцип построения материала, тестовую систему контроля*. Все эти технологии вписываются в синергетический подход к образованию, то есть иницирующий резонансный подход.

Сложноорганизованным системам, таким, как образование, нельзя навязывать

пути их развития. Необходимо понять, как можно способствовать их тенденциям развития исподволь, входя в резонанс с естественным процессом обучения, используя те или иные технологии в зависимости от условий проведения урока. Синергетическая модель управления образовательным процессом характеризует устойчивость функционирования и задаёт развитие сложной и нелинейной по своей природе системы. Активные методы, применяемые в нужное время в зависимости от ситуации на уроке, способствуют исподволь управлять процессом формирования профессионально-коммуникативных иноязычных компетенций будущих менеджеров. Главное здесь – не количество времени, усилий, потраченных на овладение компетенциями, а точка воздействия, вовремя применяемый активный метод для воздействия на сложную систему обучения. Малые, но правильно организованные резонансные воздействия на сложную систему обучения чрезвычайно эффективны. Управленческо-педагогическая деятельность в сфере сложной системы формирования профессионально-коммуникативных компетенций состоит в том, чтобы инициировать необходимые человеку тенденции саморазвития, самоорганизации. Активные технологии призваны содействовать этому.

Благодаря *ролевым играм* студенты включаются в моделируемую ситуацию, требующую от них принятия решения на основе анализа данной ситуации и проявления творчества. Ролевая игра создаёт реальную жизненную ситуацию на уроке и их сотрудничество, взаимодействие студентов. Ролевая игра делает обучение более интересным.

При проведении *конференций «Круглый стол»* используется проектная методика, которая даёт возможность студентам больше работать самостоятельно на уроках и во внеурочное время и способствует развитию их творческих способностей.

Метод «мозгового штурма», разработанный ещё в 30-е гг., является эффективным коммуникативным методом проведения занятий по английскому языку. Это метод коллективного продуцирования новых идей и решения широкого спектра профессиональных задач.

При помощи *метода «кейс-стади»* преподаватель должен, не настаивая на своём мнении, помочь студентам научиться рассуждать, спорить. Роль преподавателя состоит в направлении беседы или дискуссии с помощью проблемных вопросов. Студент должен уметь принять нужное решение в кейсе и вы-

сказать его на английском языке.

Групповое взаимодействие на уроках английского языка является важным звеном в формировании профессиональной компетенции.

Перенос акцента с изучения иностранного языка как предмета на умение общаться становится главным в институтах как в России, так и за рубежом. Основным смыслом его заключается в том, чтобы привлечь студентов к творческой учебной деятельности. В основе лежит идея развивающего обучения, то есть развития интеллектуальной деятельности личности за счёт активизации мыслительной деятельности. Студенты должны самостоятельно выбрать современную экономическую тему, провести анализ выбранного материала, подготовить доклад на английском языке, слайды на компьютере, презентацию с использованием основных клише, уметь делать выводы по своему докладу, отвечать на вопросы. Во время презентации возможны разные непредвиденные трудности (сложные вопросы со стороны слушающих, незнакомая обстановка и т. п.), а студенты должны уметь их преодолевать, используя все знания английского языка, изученного материала, свой интеллектуальный потенциал. Сам процесс подготовки к конференции является важным звеном в методе «проектов», с точки зрения синергетики, так как используются междисциплинарные знания, а не только языковые. Во время презентации студент должен не только знать материал и хорошо владеть английским языком, но и быть в какой-то мере актёром, чтобы успешно преподать свой материал и преодолеть все трудности (с позиций синергетики – случайности), возникающие во время презентации. Метод проектов осуществляет деятельностный подход к обучению, так как процесс обучения совпадает с активной деятельностью студентов.

Синергетический подход к образованию и в частности к формированию профессионально-коммуникативных компетенций на занятиях английского языка у студентов-менеджеров становится всё более актуальным, так как помогает приблизить процесс обучения к естественным условиям, с учётом особенностей человеческой души, не приемлющей насилия. Синергетический подход, основанный на нелинейности, открытости системы образования, базирующийся на при-

менении активных методов (где происходит воздействие на процесс обучения исподволь, без особого давления на личность человека) является наиболее приемлемым в нашем современном мире, где гуманистические принципы становятся основными. Занятия английского языка, особенно в стенах вуза и для студентов-менеджеров (основным умением которых должно быть умение общаться), необходимо превратить в дискуссионные занятия. Игры, решение экономических и управленческих проблем в конференции «Круглый стол» – всё это делает уроки интересными, мотивированными, приближёнными к жизни, позволяет развивать творчество студентов с использованием знаний английского языка.

Таким образом, обучение входит в резонанс с естеством человека и потребностями обучения английскому языку студентов-менеджеров.

И эффект от такого обучения на базе синергетического подхода больше, так как удовлетворённость студентов от такого обучения намного выше, чем от простого зазубривания и воспроизводства готового материала. Синергетический подход позволяет связать воедино все новейшие активные методы обучения и направить их во благо обучения студентов, приспособить эти методы к естественным потребностям и желаниям студентов в свободном владении деловым английским языком для применения его в будущий их работе, для конкурентоспособности их на рынке труда.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Ерофеева В.А. Синергетический подход к образованию. Деловая переписка на английском языке /Монография. М., 2009.
2. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Основания синергетики. Синергетическое моделирование. М., 2005.
3. Крупченко А.А. Введение в профессиональную лингводидактику. М., 2006.
4. Пригожин И. От существующего к возникающему. Время и сложность в физических науках. М., 1985.
5. Стуканов А.П. Синергетическое управление непрерывным повышением квалификации педагогических кадров. /Монография. М. – Ростов-на-Дону, 2002.
6. Хиценко В.Е. Самоорганизация. Элементы теории и социальные приложения. М., 2005.

О НЕОБХОДИМОСТИ ПРОФИЛАКТИКИ ДИСГРАФИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗПР*

Аннотация. Большинство учащихся начальной школы имеют те или иные затруднения в овладении письмом, особенно это касается детей с задержкой психического развития. Причины этому – в ряде социальных, психических и физиологических факторов. На наш взгляд, проблему легче предупредить, чем позже работать над её коррекцией. И начинать профилактическую работу следует уже в дошкольном возрасте. С этой целью нами была разработана система развивающих игр для воспитанников детских садов, которая позволяет начать работу по профилактике дисграфии в дошкольном возрасте. В настоящее время проводится контрольная часть нашего исследования, которая позволит выявить эффективность предложенной системы развивающих игр.

Ключевые слова: дисграфия, профилактика, предшкольный возраст, Лего «Палитра», игра.

T. Vitchinkina

ON THE NECESSITY OF PREVENTIONS
DISGRAPHY ONE'S CHILDREN OF ELDER
PRESCHOOL AGE WITH DELAY OF MENTAL
PROGRESS

Abstract. Biggest part of children who studding in hedge-school have different problem with mastering writing, specially this concerned kids with delay of mental progress. It is depend of some social, psychical and physical factors. In our mind this problems easier prevent than later work at it correction. Prophylactic work should begin in preschool age. For this target was design by us system of developing games for children in kindergartens each permit to begin work for preventions disgraphy in preschool age. In the time being is following controlling part of our investigation, each permit to disclose effectiveness suggested system developing games.

Key words: disgraphy, preventions, preschool age, Lego "Palette", game.

Процесс письма – всё равно, будет ли это письмо под диктовку, свободное письменное изложение, или даже списывание текста – является далеко не простым психологи-

ческим актом. Известно, что, для того чтобы научиться писать, учащийся должен хорошо различать диктуемые звуки речи и сохранять их порядок, соотносить звук с соответствующей буквой, хорошо усвоить написание букв, не смешивая близкие по начертанию, и выработать твёрдые двигательные навыки, уверенно чередуя нужные движения. Опытным педагогам известно, что учащийся, овладевающий всеми этими навыками, должен некоторое время упражняться в слушании и различении звуков речи, в чём ему очень помогает проговаривание им диктуемого слога или слова. Часто ученики смешивают близкие по начертанию буквы, заменяют правильные буквы зеркальными. Поэтому иногда лишь с большим трудом удаётся выработать у них умение правильно писать слово, не пропускать буквы, плавно переходить от одной буквы к другой и уверенно владеть ручкой. Наблюдения показывают, что в процессе овладения письмом участвует множество психологических операций, и педагог должен учесть ту роль, которую в этом процессе играют слуховой анализ, артикуляция, обеспечивающая правильное проговаривание. Для исследования этих вопросов А.Р. Лурия использовал путь описания психолого-педагогического содержания процесса письма. Письмо всегда начинается с известной задачи, с замысла, который либо возникает у пишущего, либо уже предлагается ему. Основную задачу – подлежащую формулировке мысль или подлежащую записи фразу – необходимо запомнить, она должна быть отделена от всех остальных посторонних факторов. Пишущий должен сохранять нужный порядок написания фразы, должен быть всегда ориентирован, на каком месте он находится, что уже написано им и что ещё предстоит написать. Без этого каждый перерыв на письме разрушил бы нужную последовательность, и каждая пауза приводила бы к разрушению замысла [4].

Всё это говорит о том, что замысел, подлежащий превращению в развёрнутую фразу, необходимо не только удерживать, но и с помощью внутренней речи в дальнейшем превращать в развёрнутую структуру фразы, части которой должны сохранять свой поря-

* © Витчинкина Т.А.

док. Это означает также, что сохранение задуманной схемы той фразы или того слова, которое должно быть записано, обязательно должно тормозить все посторонние тенденции – как забегание вперёд и преждевременное написание другого слова или звука, так и повторение уже написанного слова или звука, его персеверацию. Первым этапом самого процесса письма является анализ звукового состава того слова, которое подлежит написанию. Этот этап включает несколько специальных операций. Из звукового потока, воспринимаемого и мысленно представляемого пишущим под диктовку человеком, должна быть выделена серия звучаний – сначала тех, с которых начинается слово, а затем последующих. Выделение последовательности звуков, составляющих слово, является первой операцией в расчленении речевого потока, иначе говоря – в превращении его в серию членораздельных звуков. Второй операцией, тесно связанной с предыдущей, является уточнение звуков, превращение слышимых в данный момент звуковых вариантов в чёткие обобщённые речевые звуки – в фонемы. Только в тех случаях, когда слово состоит из отчётливо и недвусмысленно звучащих элементов (как это, например, имеет место в словах *Ма-ша* или *ша-ры*), становление звуков происходит без труда. Значительно большую сложность представляют те случаи, когда согласный звук входит то в мягкий, то в твёрдый слог и когда в совершенно различно звучащих вариантах, например, согласного [т] в слогах *то, та, те, ти* нужно, отвлекаясь от этих слышимых вариантов, воспринимать одну и ту же фонему – <т>. Связанные с этим трудности возникают в тех случаях, когда изменение только одного признака (например, звонкости) превращает один звук в совершенно другой (например, [д] в [т], [з] в [с]), и тогда, следовательно, ребёнок должен различать нужную фонему, отделив её от близкой по звучанию.

За звуковым анализом, необходимым в процессе письма, всегда следует второй этап: выделение *фонемы* – их комплексы должны быть переведены в зрительную графическую схему. Каждая фонема должна быть переведена в соответствующую букву, которая и должна быть в дальнейшем написана. Если предварительный звуковой анализ был проведён достаточно чётко, то перешифровка звуков речи в буквы (фонемы в графемы) не вызывает особых трудностей. Только смешивание начертания редко встречающихся букв и ещё один дефект, известный в литера-

туре как «зеркальное письмо», указывают, что удержание в памяти нужной графемы не всегда является простым и что необходимо учитывать возможные затруднения как в запоминании нужной буквы, так и в её графическом начертании.

Затруднения в сохранении нужного порядка букв и пропуски букв, которые гораздо чаще встречаются у детей, начинающих обучаться письму, возникают не из-за трудностей в удержании нужных начертаний букв, а из-за трудности сохранения звуковой последовательности элементов слова, подлежащих записи. Третьим, и последним, этапом в процессе письма является превращение подлежащих написанию оптических знаков – букв – в нужные графические начертания. Исследования, проведённые Е.В. Гурьяновым, позволяют видеть, что этот последний этап, входящий в состав письма, не остаётся неизменным и что именно он отчётливо отражает то неодинаковое строение, которое характеризует письмо на различных стадиях овладения языком [2].

Логопедические методики профилактики, диагностики и коррекции нарушения у детей навыка письма остаются почти неизменными на протяжении уже многих десятилетий. Между тем практика работы логопедов с современным поколением младших школьников, страдающих дисграфией, свидетельствует о необходимости внесения существенных изменений в организацию и содержание логопедической работы. Это продиктовано, в первую очередь, изменениями в развитии детей, произошедшими в последние десятилетия. Многочисленные исследования психологов и нейропсихологов свидетельствуют о том, что соматический и психический статусы ребенка неправомерно оценивать, исходя из норм вчерашнего дня. Развитие современных детей имеет как темповые, так и качественные особенности, и специалистам необходимо учитывать модификации онтогенетического процесса при организации как диагностической, так и коррекционной работы [А.В. Семенович 2001; Л.С. Цветкова 1997, 1998, 2001; Л.А. Вассерман, С.А. Дорофеева, Я.А. Меерсон 1997; Л.Г. Парамонова 2001].

Современное содержание образования в начальной школе предъявляет повышенные требования к уровню развития учебных навыков детей, поступающих в общеобразовательные школы. Поступающий в первый класс ребёнок должен знать буквы алфавита и уметь их печатать, должен уметь читать не по слогам, а желательно уже словами. Мно-

гие школьные дисциплины основываются на умении детей читать, так как чтение является одним из основных способов восприятия информации, базовым навыком, состояние которого во многом определяет успешность обучения школьника. Л.А. Горбушина заметила: «Своеобразие процесса чтения и состоит в том, что оно является не только предметным (специальным), но и межпредметным (общеучебным) умением, так как дети сначала учатся чтению и письму, а потом посредством чтения и письма» [1]. Поэтому особую актуальность приобретает проблема предупреждения нарушений навыка письма в дошкольном возрасте.

В связи с этим наиболее остро проблема предупреждения дисграфии у детей с ЗПР встаёт перед педагогами специализированных дошкольных учреждений, осуществляющих подготовку детей к школе.

Категория детей с ЗПР является одной из самых многочисленных в настоящее время. Большинство детей с ЗПР старшего дошкольного возраста, в силу своих психофизиологических особенностей, характеризуются недостаточной сформированностью у них предпосылок к овладению письмом, что и является, в конечном итоге, пусковым механизмом возникновения дисграфии. Нарушения письма у данной категории детей проявляются в большей мере как комплексные расстройства деятельности, а не «узко локализованные», отражаемые в письме, нарушения каких-либо компонентов речевой функциональной системы. Эта особенность дисграфии у категории детей с ЗПР представляет особый интерес в отношении её изучения и организации коррекции.

Недостаточная готовность детей с ЗПР к овладению письмом в благоприятных условиях обучения может компенсироваться более медленными сроками овладения этим учебным навыком, специально разработанной программой, тщательным индивидуальным подходом к каждому ребёнку, продуманным совместно педагогом, психологом и логопедом. Такие условия во многих случаях способствовали бы щадящему и в то же время ускоренному развитию незрелых психических процессов и функций, помогли бы детям преодолеть трудности в овладении письмом и избежать возникновения дисграфии. К сожалению, дети с ЗПР не всегда получают своевременную помощь, и количество учащихся, испытывающих затруднения в овладении письмом, перерастающие в дальнейшем в устойчивую дисграфию, очень велико.

Первое знакомство детей с буквами алфавита начинается со старшей группы детского сада. За два года (старшая и подготовительная группы) дети знакомятся с понятиями *звук* и *буква*, учатся узнавать буквы, правильно произносить, дифференцировать сходные по акустико-артикуляторным признакам звуки, вычленять нужный звук на фоне слова, указывать место нахождения звука в слове (в начале, в середине, в конце слова). Соответственно, предпосылки возникновения дисграфии педагог (логопед, воспитатель, дефектолог) может выявить уже в этом возрасте и начать коррекционную работу по профилактике. Чем раньше будут выявлены недостаточно сформированные предпосылки к овладению письмом, тем выше вероятность того, что работа будет иметь профилактический характер, корректирующий затруднения в овладении письмом и предупреждающий возникновение массивного стойкого нарушения.

Проблемы дошкольного обучения письму обсуждаются на протяжении многих лет и имеют как своих сторонников, так и противников, даже тогда, когда социальные запросы общества, школы и семьи говорят в пользу такого обучения (Н.А. Цыпина, В.Ф. Мачихина, С.М. Николаева, Р.Н. Бунеев, Л.В. Бондаренко, Е.В. Колесникова, А.В. Запорожец, Н.А. Зайцев, Ю.А. Костенкова).

Помимо традиционных методик обучения, в последнее время в психолого-педагогическом процессе всё шире используются LEGO-технологии. Одной из них является дидактический набор «Спектра». Отечественные логопеды и зарубежные педагоги отмечают, что использование в работе с детьми наборов LEGO позволяет за более короткое время достичь устойчивых положительных результатов в коррекции, психокоррекции, обучении и воспитании. Каждый ребёнок любит играть, но не каждый может научиться это делать самостоятельно, да ещё и не всякой игрушкой. Отечественными психологами и педагогами (О.П. Гаврилушкина, Г.В. Косова, Е.А. Стребелева) доказано, что дети, имеющие речевые и умственные отклонения в развитии, требуют более внимательного и целенаправленного руководства игрой со стороны педагога (логопеда, дефектолога, воспитателя), чем их полноценно развивающиеся сверстники. В то же время, как показали экспериментальные исследования, игра в LEGO эффективно содействует и развитию детей с нормальными психофизическими способностями. Исходя из вышесказанного, становится

ся очевидно, что необходимо проводить коррекционные мероприятия по профилактике дисграфии у старших дошкольников с ЗПР. Экспериментальная часть нашего исследования состоит из нескольких этапов: *констатирующего, обучающего и контрольного*.

На *первом этапе* экспериментального исследования нами был проведён *констатирующий эксперимент*, целью которого явилось изучение сформированности предпосылок к овладению письмом у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. Экспериментальное исследование проводилось на базе ГОУ ДОУ № 1805 и ГОУ ДОУ № 1757 ЗАО г. Москвы. В эксперименте принимало участие 40 детей подготовительной группы в возрасте от 6 лет 3 мес. до 7 лет 5 мес., имеющих диагноз «задержка психического развития». Экспериментальная группа была представлена 20 воспитанниками детского сада № 1805 с задержкой психического развития. Контрольная группа также была представлена 20 воспитанниками детского сада № 1757. При организации исследования нами были подобраны задания, направленные на выявление особенностей развития устной речи, с учётом возрастных и индивидуальных особенностей детей. Результаты выполнения заданий *констатирующего эксперимента* экспериментальной и контрольной группы представлены в табл. 1 и 2 соответственно.

При выполнении предложенных заданий у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР были выявлены следующие особенности устной речи:

1) **произношение** характеризуется смешением близких по артикуляционно-акустическим признакам звуков;

2) для словарного запаса характерно резкое преобладание пассивного словаря над активным; бедность, недифференцированность словаря;

3) дети испытывают затруднения при образовании новых слов приставочно-суффиксальным способом;

4) для грамматического строя речи характерны ошибки в употреблении предложно-падежных форм в словосочетаниях (глаголов с существительными, существительных с прилагательными (при их согласовании)); сложные предлоги не употребляются;

5) **фонематический анализ слов** развит недостаточно: дети испытывают трудности в определении места звука в слове (в начале, в середине, в конце слова), в выделении звука на фоне слова, звука из начала и конца слова;

6) для оптико-пространственных представлений и зрительного анализа и синтеза характерна слабая ориентировка в правой и левой сторонах; дети с большим трудом узнают зашумленные, заштрихованные или разбитые предметы.

Таким образом, *констатирующий эксперимент* выявил несформированность предпосылок к овладению письменной речью у детей с ЗПР, что свидетельствует о необходимости в специальном коррекционном воздействии.

На *втором этапе* экспериментального исследования нами был проведён *обучающий эксперимент*, целью которого явилось формирование предпосылок письменной речи у старших дошкольников с ЗПР при помощи развивающей игры ЛЕГО «Палетти». «Палитра» – это универсальное пособие для работы с последующей самопроверкой. Карточка с заданием накладывается на деревянную основу. Ребёнок берёт в руки фишку, соответствующую заданию, ищет подходящий ответ и кладёт фишку в углубление рядом с этим ответом. При проверке карточку (палетту) переворачивает, снова кладёт на палитру и затем проверяет, совпадают ли цвет и форма фишек с раскраской по краям заданий. При первом знакомстве мы рекомендуем поработать с основой без палетты: пересчитать 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. Освоив названия фишек, дети легко поймут принцип работы с карточками, который не раз пригодится им в продолжение учёбы в начальной школе.

Отечественные логопеды и зарубежные педагоги отмечают, что использование в работе с детьми наборов LEGO позволяет за более короткое время достичь устойчивых положительных результатов в коррекции, психокоррекции, обучении и воспитании.

Целью данного игрового пособия является реализация следующих задач:

- воспитание слуховой дифференциации звуков речи путём различения на слух сходных по артикуляционно-акустическим признакам звуков (типа С-Ш, Л-Р и т. д.), дифференциации твёрдых и мягких звуков, звонких и глухих, свистящих и шипящих;

- развитие фонематического восприятия путём определения на слух места звука в слове, а также – с какого звука начинается слово (общая характеристика – с гласного или согласного звука – и конкретизированная);

Таблица 1

Результаты экспериментальной группы

Задания	Правильные ответы		Неполные ответы		Неправильные ответы		Отказы	
	Абс. число	%	Абс. число	%	Абс. число	%	Абс. число	%
I. Задания на слуховую дифференциацию	5	25	3	15	10	50	2	10
II. Задания на фонематический анализ	7	35	2	25	7	35	1	5
III. Задания на выявление оптико-пространственных представлений зрительного анализа и синтеза	8	40	2	10	9	45	1	5
IV. Задания на основные нормы грамматической системы, словоизменения и словообразования	5	25	2	10	13	65	0	0
V. Задания на состояние ручной и артикуляционной моторики	9	45	0	0	11	55	0	0

Таблица 2

Результаты контрольной группы

Задание	Правильные ответы		Неполные ответы		Неправильные ответы		Отказы	
	Абс. число	%	Абс. число	%	Абс. число	%	Абс. число	%
I. Задание на слуховую дифференциацию	7	35	4	20	9	45	0	0
II. Задания на фонематический анализ	4	20	5	25	11	55	0	0
III. Задание на выявление оптико-пространственных представлений зрительного анализа и синтеза	5	25	4	20	10	50	1	5
IV. Задания на основные нормы грамматической системы, словоизменения и словообразования	4	20	2	10	14	70	0	0
V. Задание на состояние ручной и артикуляционной моторики	9	45	0	0	11	55	0	0

- развитие оптико-пространственных представлений и зрительного анализа и синтеза путём узнавания знакомых детям предметов и букв в усложнённых условиях (недорисованные, наложенные друг на друга, схематично нарисованные предметы и т. д.);

- развитие звукового анализа и синтеза при помощи умения детей делить слова на слоги и на звуки;

- формирование норм грамматических систем словоизменения и словообразования, например, правильного употребления в речи родительного падежа (*колеса, ручки, носика* и т. д.), притяжательных прилагательных (*рыбий, лошадиный, лисий* и т. д.) и пространственных предлогов (типа *над, около, за* и т. д.);

- развитие самоконтроля и самостоятельности.

После выполнения ребёнком задания мы предлагаем ещё несколько вопросов по палетте. Например: *какой звук первый, какой – последний*. Трудности у детей возникают при звуковом анализе подавляющего большинства слов русского языка. С особым трудом усваивается, согласно исследованиям А.Р. Лурии [4], последовательность звуков в слове: дети долго не могут научиться выдерживать и сохранять его при записи слов. В связи с этим работа велась не только с детьми, но и с воспитателями. С воспитателями мы проводили семинары-практикумы по различным направлениям: «Создание благоприятных условий для развития предпосылок письменной речи в группе», «Использование Лего «Палетти» на занятиях по развитию речи» и т. д.

По завершении второй части нашего исследования мы получили следующие результаты:

- у старших дошкольников с ЗПР улучшились показатели развития слуховой дифференциации звуков речи: они стали лучше дифференцировать твёрдые – мягкие, звонкие – глухие, свистящие – шипящие звуки;

- уменьшился показатель звуковых замов в устной речи, что обеспечивает нормализацию звукопроизношения и, в свою очередь, облегчает процесс дифференциации близких по акустико-артикуляционным признакам звуков;

- улучшились показатели развития простейших видов фонематического анализа слов: дети стали относительно легче выделять заданный звук на фоне слова, без особых трудностей выделять место заданного звука в слове по принципу: в начале, в середине или в

конце слова находится заданный звук, а также выделять звук в начале и конце слова;

- несомненно, улучшились показатели развития оптико-пространственных представлений и зрительного анализа и синтеза: дошкольники стали лучше понимать и – что немаловажно – употреблять в речи пространственные предлоги; улучшилась ориентировка в правой и левой сторонах пространства и в пространственном расположении предметов по отношению друг к другу; дети стали легче узнавать предметы, в том числе и буквы в усложнённых условиях (изображённые пунктиром, наложенные друг на друга, зашумленные, недорисованные);

- появилась способность к усвоению норм грамматических систем словообразования и словоизменения: дети стали лучше образовывать множественное число имён существительных, допускать гораздо меньше ошибок при согласовании прилагательных с существительными, существительных с количественными числительными; при образовании имён существительных при помощи уменьшительных суффиксов (даже с чередованием согласных в корне слова, что является само по себе очень сложным заданием) дети также допускали меньше ошибок; детям стало гораздо легче образовывать глаголы при помощи приставок, употреблять правильно их в обиходной речи; улучшились и процессы образования притяжательных и относительных прилагательных.

Проведя экспериментальную работу, целью которой являлось научное обоснование и разработка коррекционно-развивающей методики, направленной на развитие предпосылок письменной речи у старших дошкольников с ЗПР с использованием модификации дидактической игры LEGO-Spectra «Paletti», мы сделали вывод, что применение данной дидактической игры не только значительно повышает качество усвоения пройденного материала, способствует развитию связной речи, мелкой моторики, памяти, воображения и мышления, но и повышает познавательный интерес к предмету, что немаловажно в обучении.

Итак, мы знаем, что дисграфия в её постепенном развитии, начиная от первых её предпосылок у детей дошкольного возраста и полного проявления её симптоматики у учащихся младших классов, приводит в большинстве случаев к дизорфографии у старшеклассников – таков неизбежный путь развития данной речевой патологии, если не проводить своевременную коррекционно-профилактическую работу с дошкольниками.

Таким образом, наша основная задача должна состоять в том, чтобы как можно раньше прервать этот, к сожалению, естественный ход событий. Он должен быть прерван при первом проявлении у ребёнка первичных симптомов данной патологии, обозначающихся в дошкольном возрасте в виде её предпосылок. Так мы не допустим проявления вторичных симптомов, то есть самой дисграфии, выражающейся в виде специфических ошибок на письме, и тем более третичных её симптомов – дизорфографии.

Нам представляется это очевидным, ведь уже в дошкольном возрасте мы имеем возможность выделить детей «группы риска», которая достаточно чётко определена А.Н. Корневым [3], а после проведения логопедического обследования выявить и предпосылки будущей дисграфии с точным указанием её предполагаемого вида. И неужели на современном уровне развития научных знаний, с появлением исследований Р.Е. Левиной, призывавшей всякую речевую патологию просматривать в развитии, с учётом её первичных, вторичных и третичных проявлений, мы будем пассивно выжидать, пока она пройдёт все этапы и перерастёт в дизорфографию?

Поэтому начинать практическое решение проблемы дисграфии нужно не в школе, а задолго до начала школьного обучения ребён-

ка. При этом в работе по профилактике дисграфии в дошкольном возрасте у детей с ЗПР должны быть задействованы все педагоги, которые работают с группой, и руководить всей этой работой должен непосредственно учитель-логопед.

Подводя итог по данному исследованию, мы считаем возможным констатировать положительные результаты в развитии устной речи старших дошкольников с ЗПР экспериментальной группы после проведения специального обучения и – как следствие – успешность нашей работы по профилактике дисграфии в дошкольном возрасте.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Горбушина Л.А. Обучение выразительному чтению младших школьников: Пособие для учителей / Л.А. Горбушина. М.: Просвещение, 1981.
2. Гурьянов Е.В. Психология обучения письму. М., 1959.
3. Корнев А.Н. Нарушение чтения и письма у детей. Учебно – методическое пособие. СПб.: изд. «Дом МиМ», 1997.
4. Лурия А.Р. Очерки психофизиологии письма. М., 1950.
5. Милостивенко Л.Г. Методические рекомендации по предупреждению ошибок чтения и письма у детей. СПб., 1995.
6. Парамонова Л.Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей. СПб., 2001.

ОТКРЫТОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 681.142.2

Кузнецова И.А.

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ ДЛЯ ЛЮДЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ФИЗИЧЕСКИМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ*

Аннотация. Для развития дистанционного образования необходимо создание специальной информационно-коммуникационной среды, которая предполагает наличие развитых телекоммуникационных сетей, новых информационных технологий, специальных учебно-методических материалов и технологий обучения.

Ключевые слова: дистанционное обучение, ограниченные физические возможности, дистанционное образование, образование инвалидов.

I. Kuznetsova

DISTANT EDUCATION IN SYSTEM OF RUSSIA HIGH SCHOOL FOR PEOPLE WITH THE LIMITED PHYSICAL POSSIBILITIES

Abstract. For development of the distant formation necessary creation special information-communication ambience, which expects presence of the developed telecommunication networks, new information technology, special methodical material and technology of the education.

Key words: distant education, limited physical possibilities, distant formation, education of invalids.

Проблема развития системы высшего образования для инвалидов имеет статус национального приоритета. Необходимо воспользоваться социально-инновационными технологиями и практическими навыками, используя отечественный и зарубежный опыт для раскрытия индивидуального потенциала каждого человека. Общество должно предоставить возможность людям с ограниченными физическими возможностями общаться на уровне современного общества, задействовать их интеллектуальный потенциал, чтобы развивать участие инвалидов в жизни.

Люди с ограниченными возможностями обладают большим потенциалом, так как у них расширяются другие каналы восприятия мира, обостряются другие чувства, и этот потенциал необходим обществу.

Особую значимость для развития системы высшего образования для инвалидов имеет дистанционное обучение, связанное с интенсивным внедрением информационных и телекоммуникационных технологий и в сферу образования. Для этого необходимо создание специальной информационно-коммуникационной среды, предполагающей наличие развитых телекоммуникационных сетей, специальных учебно-методических материалов и технологий обучения. А это влечёт за собой реорганизацию образовательного процесса: возрастают требования к преподавателю и изменяется его роль.

Дистанционное обучение меняет содержание всех элементов учебного процесса. Выбор методов и приёмов педагогической работы зависит от физических нарушений и психофизических особенностей студентов-инвалидов. Особенно важным становится качество учебной информации, её чёткая структуризация, оперативная обратная связь на каждом этапе обучения. В процессе обучения преподаватель должен учитывать психофизические особенности студентов-инвалидов. Технические средства обучения служат для доставки учебной информации, причём именно в той форме, которая наиболее подходит для студента-инвалида с учётом его ограниченных возможностей. То есть технические средства обучения выполняют компенсаторные функции и позволяют снизить влияние физического нарушения на процесс обучения.

Дистанционное образование предлагают многие государственные и частные вузы, однако в дипломе оно чаще всего называется

* © Кузнецова И.А.

«заочным с использованием дистанционных образовательных технологий».

Например, такая практика есть в известном государственном вузе - РУДН. Институт международных программ (ИМП) университета – одновременно головная организация программы Министерства образования и науки «Создание системы открытого образования» и базовая организация СНГ по дистанционному обучению. Студенты получают учебные программы, материалы для самоконтроля, письменные контрольные и тестовые задания, списки экзаменационных вопросов по каждой дисциплине, материалы для работы на практиках, а также диски с курсами лекций и трудами классиков. Передача информации от студента в головной вуз осуществляется как с использованием традиционных средств связи (почта), так и с использованием телекоммуникационных каналов (электронная почта, Интернет). Экзамены проходят в очной форме.

В негосударственном Московском институте экономики, менеджмента и права (МИЭМП) дистанционное обучение ведётся полностью через сайт. В Центре дистанционных образовательных технологий вуза, в основном, студенты получают второе высшее образование или высшее образование после колледжей и техникумов. Технически *учебный курс* – это сайт, включающий методический раздел, информацию о пройденных тестах, тексты с гиперссылками на Wikipedia и разные сервисы Google. Студенты изучают разработанные интерактивные электронные курсы, в процессе изучения этих материалов они общаются с тьюторами – преподавателями в системе дистанционного обучения. В системе – электронные курсы и тесты. У каждого студента – несколько контрольных точек по каждой дисциплине. Тесты можно решать в любом месте, где доступен Интернет. Вместо семинаров – дискуссии на учебном форуме и консультации по почте. В вузовской аудитории студент должен появиться однажды – для защиты дипломной работы. В вузе снижены цены вдвое для привлечения военнослужащих, людей с ограниченными возможностями.

В Челябинском государственном университете (ЧелГУ) накоплен опыт по обеспечению доступности высшего образования для лиц с ограниченными физическими возможностями. В ЧелГУ разработана в теории и реализована на практике система интегрированного обучения инвалидов, которая предоставляет возможность обучения в вузе

студентам практически с любыми видами физических нарушений. Система высшего образования инвалидов включает в себя:

- 1) годичную довузовскую подготовку и адаптацию;
- 2) интегрированное обучение студентов-инвалидов;
- 3) сопровождение интегрированного обучения студентов-инвалидов: организационно-педагогическое; психолого-педагогическое; медицинско-оздоровительное; технологическое; социальное;
- 4) социокультурную реабилитацию;
- 5) безбарьерную архитектурную среду;
- 6) помощь в трудоустройстве;
- 7) внедрение дистанционного обучения;
- 8) информационно-просветительскую деятельность.

В ЧелГУ информационная среда дистанционного обучения формируется из двух составляющих: системы открытых лекций «Ментор» и системы дистанционного обучения «СТ-Курс». Программа «Mentor: Открытые лекции» осуществляет передачу студентам по Интернету в режиме реального времени ключевых моментов изучаемого материала в виде слайдов с голосом лектора. Выделенный сервер – с системой дистанционного обучения «СТ-КУРС», которая представляет собой интегрированную информационную систему, воплотившую современные концепции дистанционного обучения.

Система получения высшего образования инвалидами действует в Оренбуржье. Обеспечение получения образования и трудоустройство людей с ограниченными возможностями – одно из приоритетных направлений работы министерства социального развития Оренбургской области. Этот проект стал возможен благодаря открытию в 2001 г. на базе Оренбургского государственного университета факультета дистанционных образовательных технологий для людей с ограниченными возможностями при активном участии органов социальной защиты населения.

Решение проблем инвалидов является приоритетным направлением социальной политики органов государственной власти города Москвы. Число инвалидов по Москве составляет 1,2 млн. человек.

Постановление Правительства Москвы от 24 апреля 2007 г. № 319-ПП «О выполнении Комплексной целевой программы «Социальная интеграция инвалидов города Москвы на 2004-2006 годы» и Постановление о Комплексной целевой программе «Социальная ин-

теграция инвалидов и других лиц с ограниченными жизнедеятельности города Москвы» на 2007-2009 годы направлены на дальнейшее развитие механизмов профессиональной и социальной реабилитации, гарантии трудовой занятости инвалидов, социализации и профессиональной адаптации молодых инвалидов в социуме.

Проблема, на решение которой направлен проект, заключается в нереализованном потенциале развития человеческого капитала в целом и малого бизнеса Москвы. Молодым инвалидам, а это девятая часть молодёжи столицы, недоступно профессиональное образование и обычная работа из-за недоступности внешней среды.

В перспективе наиболее реально именно трудоустройство лиц с ограниченными возможностями здоровья в государственных и коммерческих структурах, в структурах малого предпринимательства в интеллектуальной сфере, поскольку физические ограничения и барьерная среда препятствуют занятости в общем порядке на предприятиях и в организациях. Профессиональное образование позволит работать или иметь собственный малый бизнес, в том числе через Интернет, в качестве консультантов по юридическим вопросам, проблемам ЖКХ, тестированию бета-версий программ, агентов фирм, преподавателей-консультантов для таких же инвалидов и т. д.

Центр дистанционного высшего профессионального образования для молодёжи с ограниченными возможностями Москвы на основе технологии дистанционного обучения Академии МНЭПУ (Центр ДВПО) создан в соответствии с п.8 Приложения №3 Распоряжения префекта САО Москвы от 26.12.2006 г. № 10290 «Создание Центра дистанционного высшего профессионального образования для молодёжи с ограниченными возможностями на базе одного из ЦСО САО на основе технологии дистанционного обучения Академии МНЭПУ», а также в соответствии с Комплексной целевой программой развития и поддержки малого предпринимательства в Северном административном округе на 2007-2009 гг. Вуз стал победителем конкурса в рамках реализации городской целевой программы «Молодёжь Москвы» (2007-2009 г.) и обеспечения деятельности ГУ города Москвы «Центр Социальной активности «Молодые Москвичи»».

Стратегическая цель проекта – оказание всевозможной и всесторонней помощи для социальной реабилитации и создания

равных возможностей для молодёжи с ограниченными возможностями здоровья возможностями САО Москвы через преодоление недоступности внешней среды и в получении высшего профессионального образования по востребованным городом специальностям; с последующей ориентацией молодёжи с ограниченными возможностями на самопомощь через малое предпринимательство в интеллектуальной сфере, трудоустройство в условиях конкуренции на рынке труда, получение самостоятельного заработка, обеспечения достойного уровня жизни и социальной защиты семьи.

Практическая цель проекта – создание условий для практического обеспечения безбарьерного доступа к получению профессионального образования посредством создания окружной образовательной сети Москвы для инвалидов на базе Академии МНЭПУ и ЦСО по заочной форме обучения с использованием технологии дистанционного обучения Академии МНЭПУ.

Реализованные задачи деятельности Центра ДВПО:

1) выявлен контингент молодёжи с ограниченными возможностями в Москве, в первую очередь САО Москвы, желающих получить профессиональное образование с целью создания собственного малого бизнеса; проведена профессиональная диагностика;

2) созданы элементы безбарьерной среды для заочного обучения молодёжи с ограниченными возможностями с использованием технологий дистанционного обучения Академии МНЭПУ;

3) организован учебный процесс в Академии МНЭПУ и – в том числе – на базе Интернет-класса ЦСО САО Москвы;

4) организована служба содействия малому бизнесу – Консультационный пункт по вопросам социального обслуживания и содействия трудоустройству для лиц с ограничениями, задействованных в обучении по типу мини бизнес-инкубатора (пилотный проект);

5) создан образовательный Интернет-портал Центра дистанционного высшего профессионального образования для молодёжи с ограниченными возможностями САО Москвы по поддержке малого бизнеса и реализации заочно-дистанционного обучения для лиц с ограничениями на сайте Академии МНЭПУ.

В Москве высшее профессиональное образование молодые инвалиды получают:

– на факультете информационных технологий Московского городского психолого-педагогического университета (обучаются

студенты с нарушением функций опорно-двигательного аппарата и нарушением зрения);

– в Московском городском педагогическом университете (студенты с нарушением слуха и профильными заболеваниями); в структуре университета создан Институт гуманитарных технологий с приоритетным обучением молодёжи с ограниченными возможностями здоровья, в том числе с использованием дистанционных образовательных технологий;

– в Московском гуманитарном педагогическом институте обучаются выпускники разнопрофильных образовательных учреждений города Москвы;

– в Московском учебно-методическом центре комплексной реабилитации инвалидов по слуху на базе МГТУ им. Н.Э. Баумана (студенты с нарушением слуха).

Один из крупнейших вузов (более 170 тыс. студентов) – СГА – использует телекоммуникационные технологии. Принципиальный момент: образование в СГА дистанционное, но именно очное. Студент смотрит в записи лекции или участвует в видеоконференции-семинаре. В результате получает диплом государственного образца. У СГА – около 900 учебных центров в России и за рубежом, в которых занятия проводятся «информационно-коммуникационным» методом. Учебные и методические материалы хранятся в электронной библиотеке, студенты и преподаватели получают их по спутниковой связи.

Московский городской психолого-педагогический университет готовит преимущественно системных администраторов, IT-разработчиков (факультет информационных технологий). Вуз обладает специальным оборудованием для обучения слепых и слабовидящих людей, учащиеся с нарушением зрения составляют 47% от общего числа студентов с ограниченными физическими возможностями. Более того, в университете существует лаборатория по разработке подобного оборудования (<http://www.mgppu.ru/>).

Получают высшее образование как дистанционно, так и в аудиториях вуза студенты Академии управления «ТИСБИ» г. Казани. Академия управления «ТИСБИ» вместе с психолого-педагогическим центром обучает студентов с нарушением слуха.

Интернет-портал по обучению инвалидов, размещённый на сайте АУ «ТИСБИ» (<http://www.tisbi.ru>), помимо обучения, предполагает возможность общения студентов друг с другом через чат. Это позволяет даже тем, кто занимается дома, чувствовать

себя членами студенческой группы, свободно общаться со своими виртуальными собеседниками – такими же студентами. Наличие разветвлённой сети учреждений Министерства социальной защиты и сети филиалов и представительств ТИСБИ по Республике Татарстан позволило создать эффективную сеть системы дистанционного обучения инвалидов.

Особенностью дистанционного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья является возможность организации учебного процесса в интерактивном режиме и режиме реального времени. Преподаватель, находясь на рабочем месте или дома (через Интернет) – система ДАО, – может проводить с группой студентов или индивидуально различные формы учебной работы в режиме реального времени: лекционные и семинарские занятия, осуществлять контрольное тестирование успешности усвоения материала, проводить практические занятия и консультации, принимать зачёты и экзамены, руководить научной работой студентов.

Таким образом, развитие дистанционного образования для инвалидов в системе высшего образования имеет большое значение. Использование дистанционного обучения даёт возможность формирования социально обучающей виртуальной среды общения, партнёрства и сотрудничества лиц с ограниченными возможностями.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Кузнецова И.А. Необходимость создания образовательной информационной среды для организации дистанционного обучения / Российское образование в XXI веке: Проблемы и перспективы: сборник статей IV Всероссийской научно-практической конференции. Пенза: Приволжский Дом знаний, 2008. 140 с. (С. 63-65).
2. Концепция дистанционного обучения в Российском новом университете. М.: РосНОУ, 2003 (С. 17).
3. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года / Приложение к приказу Минобразования России от 11 февраля 2002 г. № 393.
4. Преподавание в сети Интернет: Учебн. пособие / Отв.ред. В.И. Солдаткин. М.: Высшая школа, 2003.
5. Теория и практика дистанционного обучения: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева / Под ред. Е.С. Полат. М.: Издательский центр «Академия», 2004.
6. Дистанционные образовательные технологии в учебном процессе вуза: Учебное пособие / Под

общей ред. Ю.С. Руденко. М.: РосНОУ, 2008. 208 с.

7. Информационные технологии и средства дистанционного обучения: Учеб. пособие для студ.

высш. учеб. заведений / И.М. Ибрагимов; Под ред. А. Н. Ковшова. М.: Издательский центр «Академия», 2005. 336 с.

УДК 800:37

Анисимова Л. А.

РЕАЛИЗАЦИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО ДИСТАНЦИОННОГО КУРСА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И ТЕСТО-ТРЕНИНГОВОЙ СИСТЕМЫ (НА ПРИМЕРЕ ТОЛЬЯТТИНСКОЙ АКАДЕМИИ УПРАВЛЕНИЯ)*

Аннотация. В статье представлен опыт внедрения дистанционного курса английского языка с использованием информационных технологий и тесто-тренинговой системы, его назначение, цели, задачи, структура и возможные траектории прохождения. Курс предназначен для студентов, имеющих разный уровень владения английским языком, и ориентирован на самостоятельную работу – автономию. Целью является формирование языковой функциональной грамотности на английском языке, расширение знаний о языке.

Ключевые слова: дистанционный иноязычный курс, дистанционный курс-тренажёр, дистанционный курс-модуль, модуль учебного процесса, информационные технологии, тесто-тренинговая система, система тренировочных упражнений, личностно ориентированный подход, автономия, индивидуальные траектории.

L. Anisimova

REALIZATION OF ENGLISH DISTANCE COURSE BASED ON INFORMATION TECHNOLOGIES AND TEST AND TRAINING SYSTEM (AT TOGLIATTI ACADEMY OF MANAGEMENT)

Abstract. The article presents the experience of the English language distance course application, which requires the use of information technologies and testing-training system. The course is oriented on the students with different levels of the English language and is aimed at training functional accuracy, broadening language knowledge and developing ability to be autonomous and work independently. Aims, goals, structure of the course and possible individual trajectories of

mastering the English language are described in the article.

Key words: English distance course, distance training course, module, course-module, educational process module, information technologies, test and training system, system of training exercises, individual-oriented approach, autonomy, individual trajectories.

Курс на вхождение России в единое общеевропейское образовательное пространство «требует коренной перестройки содержания и форм обучения в вузе» [1, 3]. Для преподавателей иностранных языков это означает наличие новых знаний и умений, среди которых главным становится «гибкость подхода к своему предмету, способность анализировать происходящие изменения и своевременно реагировать на них» [2, 8], это пересмотр учебных программ, определение приоритетных направлений работы и пристальное внимание к вопросу проникновения и распространения информационных технологий в преподавание иностранных языков.

К началу XXI в. в методике преподавания иностранных языков в рамках компетентного подхода произошёл качественный скачок, связанный с возможностью моделирования реальной языковой коммуникативной среды с помощью компьютерных программ и мультимедийных систем [3, 69]. Компьютер стал неотъемлемым элементом современного образования и мощным учебным ресурсом. На смену только книге и методическим указаниям пришли компьютерные технологии и мультимедийные продукты, аккумулирующие в себе огромное количество аудио- и видеoinформации. Революционные изме-

* ©Анисимова Л.А.

нения, происходящие в методике обучения иностранным языкам, инициировали преподавателей кафедры иностранных языков Тольяттинской академии управления (ТАУ) на новый проект – создание дистанционного курса-модуля английского языка с использованием информационных технологий. В течение нескольких лет преподаватели кафедры совместно с группой программистов обсуждали широкий спектр вопросов по дистанционному образованию, по использованию компьютерных технологий в преподавании английского языка, а также вопросы разработки дистанционного курса английского языка на базе существующей в Академии тестово-тренинговой системы (ТТС).

Прежде всего участники проекта пытались найти ответы на вопросы: 1) Как приспособить к новым, современным, быстро изменяющимся условиям в обучении такую образовательную структуру, как кафедра иностранных языков? 2) Каковы перспективы организации дистанционного образования при обучении иностранному языку? 3) Как решить проблему доступа и использования учебных иноязычных электронных продуктов и услуг в вузе? 4) Какие изменения вносят электронные технологии в такие понятия, как продолжительность обучения, место и темп обучения, количество обучаемых, приобретённые техники, сформированные умения и компетенции, качество усвоения материала, уровень знаний, навыков и умений обучаемых, контроль, оценивание результатов и т. д.? 5) Как лучше использовать электронные ресурсы и осуществлять обучение эффективно? 6) Будет ли использование Интернета иметь первостепенное значение для преподавателей английского языка и как изменится методика, формы и методы преподавания? Важно то, что пришло понимание: «дистанционное обучение – это не модификация заочного обучения с применением ИКТ, ибо здесь предусматривается систематический учебный процесс, обусловленный спецификой этой формы обучения» [4, 3].

Результатом обсуждения вышеперечисленных проблем явилось появление системы со всеми компонентами: целями, содержанием, технологиями, средствами обучения. Дистанционный курс-тренажёр по английскому языку для студентов первого курса Академии, который мы рассмотрим в статье, является частью этой системы. Структурно тренажёр организован как модуль, внутри которого три модуля учебного процесса (МУПа) со своей тренинговой системой учебных зада-

ний и упражнений, контроля и отчётности [5, 10]. Каждый МУП соединяет в себе тренинг лексико-грамматических аспектов в рамках общего английского языка, а также техник скоростного чтения (**skimming, scanning, reading for gist и других**) и способности видеть, понимать и восстанавливать структуру текста на материале текстов о бизнесе.

На этапе проектирования и разработки курса-модуля разрабатывался каждый отдельный МУП, осуществлялся подбор, сортировка и обработка пригодного для обучения материала, выполнялась вся техническая работа. Идея В. Буша (**Vannevar Bush**) о создании упорядоченной системы взаимоувязанных нелинейных текстов, возникшей в конце 30-х начале 40-х гг. XX в., оказалась весьма плодотворной, поскольку «архитектура» оптимально отражает иерархическую структуру знаний и позволяет не только упорядочить накопленные знания, но и осуществлять информационный поиск, находить и заполнять информационные «лакуны» [6, 127]. Концепция электронной энциклопедии, названная В. Бушем «**Memex**», легла в основу наших работ по созданию определённой базы языковых знаний.

В данной статье описывается разработанный курс-модуль, его назначение, цели, задачи и структура и возможные траектории «прохождения» курса. Описываемый курс по английскому языку предназначен для студентов, имеющих разный уровень владения английским языком. Он рассчитан на девять месяцев работы по 2-8 часов в неделю в зависимости от уровня владения иностранным языком.

Целью курса является формирование языковой грамотности на английском языке, углубление и расширение знаний о языке. Задачи курса: 1) научить понимать и активно использовать систему английского языка и его строй; 2) научить студентов самостоятельно работать – быть автономными, развивая и совершенствуя языковую (грамматическую и лексическую) грамотность и стремление к самообразованию; 3) отработать техники ознакомительного, просмотрового и поискового чтения; сформировать умения ориентироваться в смысловой структуре текста (выделять главное и второстепенное, восстанавливать смысловое содержание, заполняя информационные пробелы необходимой информацией из предложенных вариантов иноязычного текста, выбирать подходящие по смыслу слова из синонимического ряда); 4) тренировать студентов узнавать языковой материал на английском языке и правиль-

но переводить ту или иную грамматическую конструкцию; определять значение слова по контексту, определять словообразовательные элементы, находить соответствие в русском и английском языках.

Структурно весь курс состоит из трёх блоков: организационного, методического и информационно-обучающего. В организационном блоке представлена анкета для студента (*entry questionnaire*), позволяющая получить необходимую информацию об обучаемом до начала курса, а также форма для оценки курса, разработанная автором (*course evaluation form*), которую студент заполняет после прохождения курса.

Методический блок состоит из нескольких модулей учебного процесса. Он раскрывает цели и задачи данного курса в целом и каждого отдельного МУПа. Здесь даётся описание методики прохождения каждого модуля, определяется минимум лексического и грамматического материала, предъявляются требования к знаниям и умениям студентов после прохождения всего курса. Более того, этот блок включает необходимые рекомендации для студентов по работе над материалом отдельного МУПа для того, чтобы достичь соответствующего уровня грамотности. Все вышеперечисленные положения подробно изложены в рабочей программе курса-модуля.

Информационно-обучающий блок представлен электронным учебником, тренажёром и англо-русским словарём. Электронный учебник, состоящий из шестнадцати глав, содержит теоретический материал по грамматике (грамматический справочник – **English Grammar Reference**), справочник по словообразованию, морфологии, синтаксису в объёме программы от базового уровня до продвинутого и углублённого уровней, а также культурологический справочник, в котором можно найти информацию о культурных реалиях стран изучаемого языка. Грамматический справочник содержит больше материала, чем это предусматривается программой по английскому языку для студентов неязыковых вузов, с целью дать возможность наиболее мотивированным обучающимся получить более глубокие знания по грамматике английского языка. Студент может получить справку по интересующему его вопросу в рамках заданий и упражнений МУПа. Кроме предложенных справочников студенты могут пользоваться любыми справочными материалами, печатными или электронными, предусмотренными специально для данного курса-модуля или интернет-ресурсами.

По структуре курс представляет собой тренажёр. Тренажёр состоит из трёх последо-

вательных МУПов: *общий английский–1, общий английский–2, деловой английский (3)*. Не выполнив заданий и упражнений первого МУПа, студент не может перейти к работе над материалами следующего МУПа. Для успешного овладения языковым материалом МУПов 1 и 2 студентам достаточно владеть элементарным или предпороговым уровнем владения английским языком в соответствии с Европейской классификацией. В ТАУ адаптирована и используется несколько видоизменённая классификация уровней. В данном случае речь идёт об уровне A1+ (начинающий пользователь или **Elementary**) и B1 (базовый пользователь или **Pre-intermediate**). Содержательный материал МУПа 3 предусматривает владение более продвинутым уровнем обученности – от порогового (самостоятельный пользователь) до свободного или продвинутого уровня владения английским языком (компетентный пользователь), так как в последнем МУПе появляются два аспекта: язык и информативное содержание – основы бизнеса.

Все модули учебного процесса носят контрольно-тренировочный характер. Каждая часть тренажёра разделена на занятия (**Units**). В свою очередь, каждый *Unit* состоит из шагов – упражнений и заданий. Тренажёр представляет собой: 1) систему грамматических упражнений для ознакомления, тренировки и закрепления грамматических явлений (на каждое грамматическое явление для тренировки и контроля студентам предлагается выполнить по пять упражнений; каждое упражнение состоит из 10 пунктов/предложений); 2) систему лексических упражнений и заданий для формирования и расширения словарного запаса, необходимого для обучения в вузе; 3) систему упражнений для тренировки ознакомительного, поискового и просмотрового чтения. Тренировочные упражнения в МУПах однотипны: упражнения на множественный выбор; упражнения типа «заполните пробелы», «выберите из предложенного списка нужное слово», «соотнесите слово в колонке А с синонимом или антонимом из колонки В», «объедините слова по типу синонимии или антонимии»; упражнения на орфографию; упражнения типа «верно – неверно – не указано»; упражнения на сопоставление. Структура каждого шага повторяется, поэтому студенты, освоив работу по одному занятию (**Unit**), быстро приобретают навыки работы с другими, что позволяет достаточно быстро ориентироваться как в модуле в целом, так и в каждом МУПе или занятии отдельно.

По мере выполнения упражнений студенты могут возвращаться на любой этап или продвигаться дальше. Они могут многократно тренироваться в выполнении заданий, до тех пор пока не наберут максимально необходимое количество баллов или необходимые 60% правильно выполненных заданий и упражнений в тестово-тренинговой системе. Именно поэтому предполагается, что продолжительность работы с *юнитом (Unit)* может быть от 2 до 8 часов. Всё зависит от способностей, возможностей и мотивации каждого отдельного студента. Личностно ориентированный подход в дистанционном обучении, благодаря уникальным возможностям, которые предоставляет Интернет, повышает образовательный уровень учебного процесса.

Англо-русский словарь включает в себя лексику, относящуюся к заданиям, упражнениям и текстам всего модуля. Это словарь, список словосочетаний, реалий, идиом, встречающихся в заданиях. Наличие такого словаря в большой степени облегчает работу студентов с упражнениями и текстами модуля. Каждый студент выполняет задания самостоятельно, но он имеет возможность обратиться за помощью к словарю и быстро найти нужное ему английское слово и его перевод.

Чтение заданий, упражнений, текстов и другой информации происходит в режиме чтения «про себя». Поскольку тексты и упражнения выполнены в формате гипертекста, студенты могут в любой момент в ходе работы обращаться к справочным материалам. Организующая работа преподавателя-консультанта заключается в отслеживании темпа, качества выполнения упражнений и результатов усвоения материала студентами. В ходе модуля планируется четыре встречи с преподавателем-консультантом: установка на курс-модуль, две индивидуальные консультации, итоговая встреча, во время которой проводится анализ результатов самостоятельной работы в дистанционном режиме и подведение итогов.

Методика организации и проведения курса-модуля включает три последовательных этапа: *подготовительный, основной, заключительный*. *Подготовительный этап* – это этап ориентации учащихся в работе с дистанционным курсом-модулем. На этом этапе преподаватель-консультант делает чёткую установку, подробно разъясняет структуру каждого МУПа, общее содержание, цели и задачи МУПов. *На основном этапе* происходит тренировка в выполнении заданий и упражнений. На протяжении всего тренин-

га преподаватель-консультант осуществляет мониторинг успехов или неудач студентов. При необходимости организовываются дополнительные коллективные или индивидуальные консультации. *На заключительном этапе* оценивается выполнение тренингов, анализируются и оглашаются результаты, подводятся итоги работы каждого студента.

При прохождении МУПов учитывается принцип дифференциации и индивидуализации, так как студенты в силу своих психофизиологических особенностей обладают различными способностями и задатками, разными уровнями обученности. Личностно ориентированный подход позволяет устранить традиционный недостаток учебного процесса – установку на средний уровень студентов, который приводит к тому, что более сильным студентам материал неинтересен, так как слишком прост, в то время как для более слабых он является слишком сложным. В нашем случае для выполнения тренинговых упражнений разным студентам потребуется разное количество времени. Изначально обучаемые имеют право на автономию, они сами делают выбор относительно последовательности выполнения упражнений внутри МУПа. В результате такого дифференцированного и индивидуального подхода происходит естественная стратификация обучаемых по уровням обученности и появляются разные траектории прохождения курса. Так, тот обучаемый, который оценивает свои знания довольно высоко, ориентируется на высокую оценку, начнёт с более сложных заданий и упражнений, чтобы быстрее получить необходимое/максимальное количество баллов, позволяющее перейти к следующему МУПу. Другой обучаемый будет двигаться в рамках стратегии «от простого к более сложному». В результате одни студенты смогут закончить только МУП 1 (общий английский). Они могут не ограничиваться максимальным (необходимым) количеством баллов, а продолжать выполнение заданий тренинга до конца, то есть до тех пор, пока не выполнят и не отработают все задания и упражнения МУПа. Другие справятся с заданиями МУПа 1 (общий английский-1) и МУПа 2 (общий английский-2). А кто-то сможет выполнить задания и тренировочные упражнения всех модулей учебного процесса – *общий английский-1, общий английский-2, деловой английский*, дойдя таким образом до конца тренинга.

Изначально содержание МУПа 1 рассчитано на студентов с начинающим или элементарным уровнем знаний по английскому

языку. Содержание МУПа 2 рассчитано на студентов с *базовым – допороговым, пороговым и продвинутым* уровнями владения английским языком. Материал располагается в соответствии со степенью сложности. Содержание МУПа 3 предусматривает возможность освоения материала студентами с продвинутым уровнем. Итак, можно выделить 4 траектории прохождения курса-модуля, которые оцениваются по-разному (табл. 1).

Ориентация на самостоятельную творческую активность обучаемых, когда обучаемый сам выбирает оптимальную для него стратегию овладения языковым материалом

при решении конкретных коммуникативных задач, является характерной чертой индивидуализации при обучении иностранному языку. Придание процессу обучения личностно-ориентированного характера является главным достоинством дистанционного образования. Эффективное использование модуля во многом зависит от разных факторов, в том числе и от скоординированности действий преподавателей-методистов и программистов, от инициативы, креативности и других личностных качеств как преподавателя, так и студента.

Таблица 1

Траектории прохождения дистанционного курса-модуля

№	Тип траектории	Содержание траектории	Оценка
1	<i>Самая успешная</i>	GE1 – GE2 - BE	отлично
2	<i>Успешная</i>	GE1 - GE2 –GE2	хорошо
3	<i>Менее успешная</i>	GE1 – GE1 – GE2	удовлетворительно
4	<i>Посредственная</i>	GE1 –GE1 – GE1	удовлетворительно

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Давыдов Ю. Болонский процесс. Миф или реальность?// Высшее образование в России. №10. 2005. С. 3.
2. Кузнецова Л.Б. Современный контекст и некоторые перспективы профессионального развития преподавателей иностранных языков в вузе: Сборник научных трудов IV Всероссийской научно-практической конференции. Томск. 2004. С. 8-10.
3. Барышникова Е.Н., Ельникова С.И. Программное и методическое обеспечение компьютерного обучения русскому языку. Санкт-Петербург, С. 69.
4. Полат Е.С. Ещё раз о педагогических технологиях дистанционного обучения. Сб. статей II Международной научно-практической конф./ Отв. ред. А.Л. Назаренко. М.: МГУ, 2006. 345 с.
5. Анисимова Л.А. Профессионально-ориентированная иноязычная подготовка в инновационном вузе на основе кредитно-модульного подхода в условиях реформирования образования. Практика преподавания иностранных языков на неязыковых специальностях вуза: Сб.ст. и матер. ежегод.межвуз.конф. кафедры иностранных языков Самарской гуманитарной академии. Самара, 21 января 2008г./отв.ред. Л.А. Шанская. Самара: Самар.гуманит.акад., 2008. 92 с.
6. Рязанцева Т.И. Гипертекст и электронная коммуникация: сборник научных статей «ELT. Век XXI: что взяли мы себе в наследство?» М.: ГУ ВШЭ, 2002. С.126-138.

СПОСОБЫ РАЗРАБОТКИ ИНФОРМАЦИОННЫХ СИСТЕМ УНИВЕРСИТЕТА (ОПЫТ ТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА)*

Аннотация. Обеспечение эффективного функционирования организации в настоящее время практически невозможно без адекватных информационных технологий. В статье рассматриваются возможные способы внедрения современных информационных технологий в рамках университета. Показываются возможности разработки, внедрения и эксплуатации информационных систем посредством сотрудников университета, покупка готовой системы или её разработки от внешних лиц. Рассматриваются проблемы, а отчасти и их причины, возникающие в этом процессе, отдельно для каждого из приведённых способов приобретения системы.

Ключевые слова: информационная система университета; проектирование, разработка и внедрение информационных систем.

J. Gençi

WAYS OF DESIGN AND DEVELOPMENT OF UNIVERSITY INFORMATION SYSTEM (EXPERIENCE OF TECHNICAL UNIVERSITY)

Abstract. To ensure the effective operation of the organization is now virtually impossible without adequate information technologies. The paper presents possible approaches of implementation of modern information technologies in the university infrastructure. It presents problems of designing, development and implementation of IT technologies as it is being carried out by university staff, or bought as a package, or performed by external body. Reasons of the possible problems are discussed for each separate precedent.

Key words: university information system; information system design, development, implementation.

Практически ни одна организация в настоящее время не может обойтись без адекватной информационной поддержки. Малые организации или отдельные предприниматели находят её в виде простых программ, работающих на одном компьютере. С увеличением размера организации повышаются требования организации к информационной поддержке. Крупные компании вкладывают

огромные деньги в программное обеспечение и соответствующую аппаратуру. Компании внедряют комплексные информационные системы для обеспечения не только основных, но и вспомогательных функций: системы анализа данных, выявления скрытых зависимостей в данных (data mining) или организации взаимоотношений с клиентами (CRM, customer relationship management).

Университеты, хотя и являются организациями с высоким интеллектуальным потенциалом, отстают от многих организаций в области внедрения ведущих технологических решений. Несомненно, свою роль в этом процессе играет огромное финансовое бремя приобретения, внедрения и эксплуатации таких систем. В определённых кругах появилась идея, что эта проблема может быть решена за счёт интеллектуального потенциала отделов, ответственных за обучение и исследования в области информационных технологий, или отделов, ответственных за их эксплуатацию. В этой статье мы покажем, почему, на наш взгляд, этот метод приобретения информационной системы (ИС) не является самым подходящим. Рассмотрим некоторые вопросы, связанные с разработкой ИС разными категориями сотрудников университета, преимущества и недостатки этих подходов. Коснёмся вопросов внедрения коммерчески доступных систем.

Разработка ИС преподавательским составом

В случае разработки ИС работниками профилирующих кафедр, как правило, молодые работники с соответствующим технологическим образованием разрабатывают и внедряют ИС на основе более или менее чётких спецификаций. Если представитель кафедры или их непосредственный руководитель занимает соответствующую позицию в менеджменте университета, такие системы, как правило, удаётся внедрить. Тем не менее, разработка и внедрение такой системы требует огромных усилий не только в фазах анализа и кодирования, но также в процессе внедрения и поддержки системы. Если даже удастся стабилизировать ключевые кадры в ранней стадии проекта (анализ и кодировка), на этапах внедрения и эксплуатации системы, как пра-

* © Генчи Я.

вило, они теряют желание участвовать в проекте. Потеря мотивации может быть связана с чувством неудовлетворённости в связи с созданной системой и (или) несовместимостью последующих фаз проекта с интересами педагогического состава. Вероятно, потому, что внедрение и эксплуатация информационной системы влечёт за собой частые небольшие изменения кода, требуется много усилий по работе с людьми, выполнению утомляющих и повторяющихся операций. Всё это представляет значительную нагрузку на персонал, от которого требуется выполнение основных педагогических обязанностей. Кроме того, университеты, как правило, не в состоянии соответственно оплатить труд работников, участвующих в разработке информационной системы. Работники, участвующие в разработке систем, находят соответствующее материальное вознаграждение в реализации аналогичных проектов в коммерческом секторе. Более того, представленная модель (участие преподавательского состава в разработке ИС), как правило, работает относительно хорошо в области информационного обеспечения педагогического процесса, который для них довольно хорошо знаком и не очень подвергается регуляции законодательством (то есть он не требует слишком частых изменений, и сроки их внедрения не очень жёсткие). В области экономики и управления кадрами информационные системы страдают от частых изменений законов и, наверное, потому разработчики-педагоги, по крайней мере, по нашему опыту, никогда не пытались разрабатывать и внедрять эти системы.

По нашему мнению, специального обсуждения заслуживает вопрос об участии студентов в проектах разработки ИС. Несомненно, среди студентов всегда можно найти лиц, которые обладают потенциалом для освоения технологий, на которых строится проект. Однако попытки разработать комплексные системы в рамках студенческих работ почти всегда терпят неудачу в связи с проблемами, касающимися реализации функциональных требований, надёжности и устойчивости разрабатываемого проекта. Важным вопросом является “зрелость” решений, предлагаемых для применения в соответствии с действующими стандартами.

Разработка ИС работниками вычислительных центров.

Во втором случае вычислительные центры, которые по своему роду деятельности способны обеспечивать внедрение и эксплуатацию информационных систем, относи-

тельно длительный период времени сохраняли “остатки” кадров от эпохи мэйнфреймов (по крайней мере, в условиях Словакии) и вынуждены были пройти довольно болезненный процесс трансформации. Персонал поддержки технических средств довольно быстро переориентировался на поддержку персональных компьютеров, проектирование и установку сетей компьютеров. В области программного обеспечения трансформация кадров оказалась очень тяжёлым процессом.

Профессиональный бэкграунд, опыт, знания, невозможность получить адекватную финансовую поддержку для приобретения дорогого системного программного обеспечения, невозможность участвовать в курсах подготовки и, в конце концов, вознаграждения работников, не способствовали разработке и внедрению программных продуктов. Вероятно, по этим причинам вычислительные центры долгое время занимались поддержкой программ обработки данных, сначала на платформе DBase/MS DOS, позже в MS Access/MS Windows.

На первый взгляд, естественным выходом из описанного положения может казаться подход, когда проектирование и внедрение информационных систем проводится работниками профилирующих отделов и их последующая поддержка и эксплуатации проводится сотрудниками вычислительных центров. Эта модель, по нашему мнению, не работает, по крайней мере, по следующим причинам.

1. В то время как сотрудники научно-педагогических отделов, как правило, пытаются применять самые современные технологии (и они способны осваивать их “на лету”), персонал вычислительных центров проявляет некоторую “инерцию” и пытается, иногда даже оправданно, “тормозить” разработчиков. В результате возникает определённая напряжённость между этими двумя лагерями.

2. Разработка и внедрение информационной системы требует не только опыта в проектировании и разработке информационных систем, но и целого ряда других умений, например, в области управления проектами или предметно-специфических анализов. Однако этих позиций в университетах не существует. Их создание и последующее использование в целях внедрения ИС практически невозможно. Например, аналитики – это высококвалифицированные специалисты, которые должны быть соответствующим образом оценены, вероятно, выше уровней, назначенных для должностей «доцент» или «профессор».

3. Разработка и внедрение таких сложных систем, какими ИС несомненно являются, требуют вовлечения топ-менеджмента организации в управление проектом не только на словах, но и в ежедневное решение проблем, связанных с проектом [6]. Ни один из академических функционеров (ректор, проректор) не может позволить себе уделять внимание управлению таким проектом в полном масштабе. Ответственность за управление проектом обычно переносится на более низкий уровень – как правило, на уровень руководящих должностей в вычислительном центре. Но эти лица не имеют достаточных компетенций (организационных, финансовых и т.д.) для решения проблем, связанных с внедрением проекта.

Общие проблемы разработки ИС в рамках университета.

Одной из целей внедрения информационных систем является стандартизация и реинжинеринг процессов. Именно поэтому внедрение ИС часто оказывается “болезненным” и требует предварительной подготовки в тщательном анализе функционирования организации. В связи с этим разработка ИС сотрудниками университета, независимо от того, являются ли они педагогами, или сотрудниками вычислительных центров, влечёт за собой множество других проблем. Одной из самых больших проблем, как правило, является отсутствие тщательного критического анализа процессов, осуществляемых университетом. Работники любой организации склонны к сохранению текущих процессов. В этом случае организация теряет шанс для их реструктуризации и оптимизации. Специфика университетов и в том, что, хотя каждый университет, несомненно, является местом деятельности ведущих экспертов во многих областях человеческой деятельности, в университетах практически не существует специалистов, которые занимались бы исследованием (и применением на практике) стандартизации и оптимизации процессов в области образования.

Отсутствие таких специалистов приводит к тому, что анализ требований охватывает интуитивно определённые процессы так, как они определены по привычке. Спецификация отдельных процессов для реализации информационной системы осуществляется в соответствии с требованиями руководителей подразделений, которые заинтересованы в поддержании „status quo“. Таким образом, отсутствует комплексный подход к анализу функций ИС, критический взгляд на разра-

батываемую систему, а значит – отсутствует стремление к изменению работы организации. Классическим примером в этом отношении является информационная поддержка учебного процесса.

Приобретение коммерческих решений.

Многие проблемы, описанные выше, могут быть в значительной степени решены приобретением коммерчески доступных систем. Конечно, это возможно только в тех областях деятельности университета, для которых есть доступ к соответствующим коммерческим системам. Это, как правило, область экономики (управление кадрами, расчёт заработной платы, бухгалтерские программы – от заказов через счета до взаимодействия с банками, управления запасами и т. д.), а также питание для студентов и сотрудников, системы доступа, библиотечные ИС и другие.

Преимуществом такого подхода является то, что качественная коммерческая компания является предметным экспертом в областях, охваченных поставляемыми ею системами. Поэтому, очень вероятно, приобретаемая система применяет стандартные процедуры для функционирования организаций в предметной области, с возможностью адаптации системы к конкретным потребностям организации.

Коммерческая компания, чтобы защитить свой продукт, свою репутацию, а тем самым и себя как таковую, вынуждена внедрять все требуемые стандарты. Для этого ей необходимо сотрудничать с предметными экспертами-аналитиками, которые гарантируют качество приобретаемой системы.

Во время внедрения коммерческих систем в университете нас часто убеждали, что такие системы непригодны для нужд вузов. Аргументы об их непригодности явно опровергнуло внедрение системы SAP в ряде словацких вузов. Университеты, которые присоединились к проекту, были способны стандартизировать процессы в экономике таким образом, что все процессы в области экономики могли быть охвачены системой SAP. И хотя внедрение стандартных решений, как уже упоминалось выше, как правило, для организации часто является “болезненным” (для TUKE особенно, потому что внедрение системы SAP было четвёртым внедрением комплексной информационной системы по экономике в течение, приблизительно, 5 лет), выгодой, кроме престижа, оказывается, как упоминалось выше, стандартизация процессов.

Некоторые проблемы разработки ИС коммерческой компанией

Мы убеждены, что любой университет, несмотря на всю сложность и комплексность осуществляемых процессов, с точки зрения экономики и обеспечения задач, стоящих перед вузом, практически аналогичен любой другой организации. Специфика университета заключена, прежде всего, в организации образования: это процесс, который не реализуется в соответствующей форме ни в какой-либо другой организации. Сюда можно частично ввести и область научных исследований. Частично – потому, что исследовательская работа также осуществляется в рамках Словацкой академии наук и других государственных или частных организаций (хотя и процессы в научно-исследовательской области в частных организациях могут значительно отличаться от исследований в университете).

Из-за специфики учебного процесса и размера “словацкого академического рынка”, коммерческие компании не показывают слишком большого интереса к участию в процессе разработки ИС для вузов. Импульсы для разработки ИС для вузов приходят почти исключительно из университетов, примером чего является положение дел в этой области не только в Словакии, но также в Чешской республике. В Чехии, в соответствии с доступной нам информацией, были в прошлом разработаны три системы для поддержки педагогического процесса в университете – *Университет Западной Богемии* [3], *Университет Масарика в Брно* [1] и *Сельскохозяйственный университет в Брно* [4]. Все разработки были осуществлены в рамках университетов.

Ситуацию в Словакии помогают улучшить центральные проекты Министерства образования. В настоящее время можно ожидать помощи за счёт структурных фондов Европейского Союза. На сегодняшний день в Словакии, за исключением систем из Чехии (в силу языковой близости стран), доступны две системы. Одна – разрабатываемая в рамках Университета Павла Йозефа Шафарика в Кошице, и – система MAIS, разработанная компанией DUPRESS. Кроме того, некоторые университеты разрабатывают и внедряют свои системы, без их распространения в другие университеты.

Технический университет в Кошице решил внедрять коммерческую систему MAIS из-за устаревания технологий, используемых в системе, которая была разработана в 1996 г.

На протяжении некоторого времени эта система не была востребована педагогическим составом университета, так как внедрение новой системы несёт за собой целый ряд проблем, которые вызвали отрицательное отношение многих пользователей. По нашему мнению, среди этих проблем можно привести следующие (перечислены ниже).

1. Разработчики ИС, начиная работать в том или ином сегменте рынка, как правило, недооценивают сложность предметной области. Область университетских систем ещё сложнее в том смысле, что аналитики и программисты – лица с высшим образованием, которые некоторое время провели в стенах университета – обычно считают, что они с предметной областью знакомы, и она не должна для них представлять затруднения.

2. Компании, поставляющие ИС, в общем, пытаются обеспечить эффективность разработки через достаточную повторяемость продажи систем и поэтому стремятся продать свою систему в как можно большее количество вузов. Однако, вместо того, чтобы унифицировать и стандартизировать процессы в отдельных университетах, они обычно стараются параметризацией системы достичь состояния, когда система будет охватывать специфику отдельных процессов для всех вузов (“one size fit all” подход).

3. Инициативы по внедрению системы в разных университетах приходят от компаний, разрабатывающих ИС, и контракты заключаются отдельно для каждого вуза. Проблемы в процессе разработки и внедрения системы, особенно после перевыбора топ-менеджмента университета, могут привести к разрыву контракта. Это, конечно, ведёт к проблемам финансового обеспечения проекта со стороны компании-разработчика.

4. Крупнейшие словацкие вузы по числу пользователей информационной системой являются одними из крупнейших организаций в регионах. Поставщики это не всегда полностью осознают и не подстраивают архитектуру систем для требуемой нагрузки.

5. Особенностью новой педагогической ИС была попытка очень большой параметризации системы. Этот подход в некоторых случаях напоминает так называемый “эффект второй системы”, представленный у F. Brooks [2].

Несмотря на вышеуказанные проблемы, отбор коммерческих поставщиков для разработки, внедрения и эксплуатации информационной системы, по мнению автора, является наиболее подходящим решением. Уже в 1998

г. в характеристике ситуации в Чехии на конференции UNINFOS (University Information Systems) было заявлено, что «... даже университеты, которые изначально имели большие амбиции для создания интегрированной университетской ИС собственными силами, считают более подходящим способом приобретения ИС установку системы от специализированной компании» [5]. Конечно, отбор поставщика системы является очень важным процессом и требует значительного внимания со стороны университета. Также необходимо адекватным способом обеспечить контроль выполнения отдельных этапов проекта.

На основе сказанного предпочитаем установку ИС на основе контракта. В то же время мы осознаём риски, связанные с этим процессом. Чтобы защитить свою позицию, следует отметить ещё тот факт, что при аргументации выгоды реализации ИС собственными силами обычно имеется в виду только базовая информационная система, на производственной практике определяемая как ERP (Enterprise Resource Planning). Обыч-

но забывают про следующие уровни обработки данных: *OLAP*, *business intelligence*, *CRM* и технологии, связанные с понятиями *MIS* (IS-управления) и *EIS* (Executive information system), сложность разработки и внедрения которых значительно выше основной информационной системы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Brandejs M., Křipač M. Informační systém MU: architektura a implementace v rozsáhlém prostředí velké organizace. Datakon, 2007.
2. Brooks F. The Mythical Man-Month: Essays on Software Engineering. – Addison-Wesley, 1975.
3. Ryjáček Z., Rychlík J. Informační systém podporující kreditní systém studia – STAG. In: Sborník příspěvků RUFIS99 (s.145-150). Brno, 1999.
4. Šorm M., Netrefová H., Majer T. Univerzitní informační systém MZLU v Brně. UNINFOS, 2006.
5. Vrana I. Metodický postup při tvorbě univerzitního informačního systému. UNINFOS'98, Nitra, 1998.
6. Vrana I., Bůřil J., Černý A.: Metody zavádění informačních systémů na univerzitách. Metodická příručka. AVUTIUM, Brno, 1999.

Наши авторы

Анисимова Любовь Александровна, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой иностранных языков НОУ «ТОЛЬЯТТИНСКАЯ АКАДЕМИЯ УПРАВЛЕНИЯ»; тел. 8 927 770 56 67

Арбузова Елена Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры основ безопасности жизнедеятельности и методики обучения биологии ГОУ ВПО «Омский государственный педагогический университет»; arbuzova-elena@mail.ru

Белая Ольга Петровна, кандидат психологических наук, доцент кафедры истории и теории журналистики Ставропольского государственного университета

Борисов Евгений Степанович, старший преподаватель кафедры легкой атлетики Института физической культуры и спорта Северо-восточного федерального университета им. М.К.Аммосова, зам. заведующего кафедрой легкой атлетики кафедры педагогики педагогического института СВФУ; e-mail: Amazar16@mail.ru

Бочарова Нина Борисовна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры перевода и массовой коммуникации, ученый секретарь ученого совета Международной Академии бизнеса и новых технологий (г. Ярославль); e-mail - nina.bocharova@mail.ru

Варламова Алла Игоревна, старший преподаватель кафедры иностранных языков Всероссийской государственной налоговой академии Минфина России, e-mail: VarlamovaAlla@yandex.ru

Винник Михаил Анатольевич, кандидат педагогических наук, научный сотрудник, учебно-научного Музея землеведения Московского государственного университет им. М.В. Ломоносова; e-mail: vin_nik@mail.ru

Витчинкина Татьяна Анатольевна, аспирант ГОУ ВПО Московский педагогический государственный университет; e-mail: vitchinkinata@rambler.ru

Вихорева Ольга Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной работы, Челябинского государственного университета; e-mail: udj@74.ru

Галиновская Е.В., Московский педагогический государственный университет

Гац Ирэн Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики преподавания русского языка и литературы Московского государственного университета; Gats6@yandex.ru

Генчи Ян, преподаватель, доцент кафедры вычислительных машин и информатики Технического университета (Кошице, Словакия); e-mail: genci@tuke.sk

Григорьев Михаил Александрович, аспирант кафедры педагогики и психологии Московского государственного университета культуры и искусства; e-mail: mtd1986@yandex.ru

Ерофеева В.А., Кандидат экономических наук, доцент кафедры лингвистики МГТУ им. Баумана; тел. 8-916-832-99-38

Ершова Елена Станиславовна, аспирант кафедры теории и методики профессионального образования МГОУ; тел. 8-903-186-74-50

Золотухина Жанна Геннадьевна, аспирант кафедры методики преподавания русского языка и литературы МГОУ, МОУ СОШ № 6 г. Мытищи; т. 8-910-416-56- 52

Зубкова Марина Федоровна, соискатель лаборатории философии образования Института теории и истории педагогики РАО; тел. 8-495 581-55-07

Иванова Светлана Владимировна, соискатель кафедры педагогики, психологии и дисциплин начального образования Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого, старший преподаватель кафедры высшей математики, Московский физико-технический институт (государственный университет); sivanov@mail.mipt.ru

Игнатенко Анастасия Александровна, аспирант кафедры социальной педагогики и психологии ГОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет» (г. Екатеринбург) , e-mail: kvar8@rambler.ru

Игнатьева Мария Витальевна, аспирантка ГОУ ВПО «Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова» (г.Якутск)

Касаткина Наталья Эмильевна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий межвузовской кафедрой общей и вузовской педагогики Кемеровского государственного университета; e-mail: petunnin@yandex.ru

Кондратьева Галина Вячеславовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры математического анализа и геометрии; e-mail: kondratevagv@mail.ru

Корецкий Максим Григорьевич, старший преподаватель кафедры основ производства и машиноведения факультета технологии и предпринимательства Московского государственного областного университета; e-mail: MaximMGOU@list.ru

Коряковцева Нина Александровна, кандидат педагогических наук, директор библиотечно-информационного комплекса, негосударственное образовательное учреждение «Тольяттинская академия управления»; e-mail: library@taom.ru

Котлова Лариса Евгеньевна, учитель русского языка и литературы ГОУ СПО СО Уральский музыкальный колледж; e-mail: akimova_olga@isnet.ru

Кротова Вера Николаевна, соискатель кафедры высшей алгебры, элементарной математики и методики преподавания математики Московского государственного областного университета

Кузнецова Ирина Александровна, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой прикладной информатики и управления, ИДиЗО Российского нового университета; тел.8-915-00-87-909

Маматов Бекмурат Акмуратович, Санкт-Петербургский институт внешнеэкономических связей, экономики и права (г. Москва), e-mail: priem@ivesep.spb.ru

Насс Оксана Викторовна кандидат педагогических наук, доцент Западно-Казахстанского государственного университета им. Махамбета Утемисова; e-mail: nass55@mail.ru

Находкин Василий Васильевич, кандидат педагогических наук, доцент кафедры возрастной и педагогической психологии педагогического института СВФУ им. М.К.Аммосова, заведующий кафедрой возрастной и педагогической психологии; e-mail: Nahodkin_vasily@mail.ru

Новожилов Эдуард Дмитриевич, доктор педагогических наук, профессор, академик Международной педагогической академии, заведующий кафедрой теории и методики профессионального образования факультета технологии и предпринимательства Московского государственного областного университета; тел.:8 (916) 682 - 12 - 34

Никифорова Марианна Васильевна, аспирант ГОУ ВПО «ЯГУ им. М.К. Аммосова» (г. Якутск); vest_mgou@mail.ru

Никонова Елена Ивановна, кафедра лингводидактики Московского государственного университета; тел. 8-903-970-75-30

Овчарова Анастасия Александровна, аспирант кафедры общей педагогики Московский гуманитарный педагогический институт, учитель ГОУ СОШ № 2009; e-mail: mandarisha87@mail.ru

Осипова Наталья Васильевна, доктор педагогических наук, заведующий кафедрой дизайна Московского государственного областного университета

Петунин О.В., кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой естественнонаучных и математических дисциплин, Кузбасского регионального института повышения квалификации и переподготовки работников образования (г. Кемерово); e-mail: petunnin@yandex.ru

Сакович Светлана Михайловна, соискатель кафедры прикладной социологии Московского городского педагогического университета; e-mail: svetast99@list.ru

Скворцова Светлана Борисовна, аспирант кафедры теории и методики профессионального образования Российского нового университета, преподаватель английского и шведского языков специализированной кафедры иностранных языков Мурманского государственного технического университета; e-mail: sveti85@rambler.ru

Соломаха Светлана Викторовна, ассистент кафедры профессионального обучения, истории и философии ФГОУ ВПО «Уральская государственная академия ветеринарной медицины» (г. Троицк); e-mail: sfedyanina@mail.ru

Степанова Людмила Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной и семейной педагогики Российского государственного социального университета; e-mail: hotel_eden@mail.ru

Степенко Марина Алексеевна, соискатель Елецкого государственного университета, старший преподаватель НОЧУ ВПО Липецкий институт управления; e-mail: vitek.vip@mail.ru

Третьякова Вера Степановна, доктор филологических наук, профессор, декан факультета социальной работы и социальной педагогики ГОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет» (г. Екатеринбург); e-mail: tretyakovav@mail.ru

Федосеева Ольга Аркадьевна, аспирант кафедры теории и методики профессионального образования факультета технологии и предпринимательства Московского государственного областного университета, преподаватель Московского областного сельскохозяйственного колледжа; тел. 8 - 496 - 563 - 54 – 51

Харланова Елена Михайловна, кандидат педагогических наук доцент кафедры социальной работы, педагогики и психологии Челябинского государственного педагогического университета; e-mail: harlanova_em@mail.ru

Цветкова Виктория Евгеньевна Московский государственный областной университет, e-mail: vezvet@list.ru

Четвернина Маргарита Ивановна, доцент кафедры лингводидактики института лингвистики и межкультурной коммуникации МГОУ; e-mail: daisy_chet@bk.ru

Чуб Ольга Владимировна, соискатель кафедры педагогики Московского государственного областного университета; e-mail: Chubchikolga@yandex.ru

Шабалкина Светлана Евгеньевна, старший преподаватель кафедры иностранных языков филиала Российского государственного университета туризма и сервиса; e-mail: shabse@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.

В настоящее время публикуется 10 серий «Вестника МГОУ», все – в рекомендательном списке ВАК.

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 полутонный) 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 5-7 слов) 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: [Александров А.Ф. 1993, 15] или [1, 15]. В первом случае в скобках приводятся фамилии и инициалы авторов использованных работ и год издания, во втором случае делается ссылка на порядковый номер использованной работы в приставном списке литературы. После запятой приводится номер страницы (страниц). Если ссылка включает несколько использованных работ, то внутри квадратных скобок они разделяются точкой с запятой. Затековые 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;

- 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»

№ 3

Подписано в печать: 5.08.2010.

Формат бумаги 60x86 /₈. Бумага офсетная. Гарнитура «MyriadPro».

Уч.-изд. л. 18,5. Усл. п. л. 13,75. Тираж 315 экз. Заказ № 295.

Издательство МГОУ
105005, г. Москва, Радио, д. 10а.
Тел. (495) 723-56-31

Bulletin
Of Moscow State Regional University

SERIES
«PEDAGOGICS»

№ 3

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)
Smorchkova V.P., Doctor of Pedagogics, Professor
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
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». – № 3. 2010. – M.: MSRU Press. – 218 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