

ISSN 2072-8557

В

ЕСТНИК

МОСКОВСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ОБЛАСТНОГО
УНИВЕРСИТЕТА

Педагогика

№2 / 2010

Вестник

***Московского государственного
областного университета***

**СЕРИЯ
«ПЕДАГОГИКА»**

№ 2

**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, доцент

Редакционная коллегия раздела «Общая педагогика»:

Крившенко Л.П. – доктор педагогических наук, профессор (ответственный редактор)
Бенеш Павел – почетный профессор МГОУ, декан педагогического факультета
Карлова университета (Прага, Чехия)
Шевченко Л.Л. – доктор педагогических наук, профессор
Воронов В.В. – кандидат педагогических наук, профессор
Симонов В.П. – 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». – № 2.
– 2010. – М.: Изд-во МГОУ. – 224 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

ГНАТЫШИНА Е.В. Реализация технологического подхода в процессе формирования информационной культуры педагога профессионального обучения	7
КАРЛОВ И.В. Педагогические идеи славянофилов и современность	12
МЫСИНА Г.А. Здоровьесберегающая деятельность студентов в рамках образовательно-воспитательной среды вуза	16
ЧЕРНЫХ Т.В. Роль этических переживаний старшего дошкольника в процессе нравственного воспитания	22
ПОМОРЦЕВА Н.П. Технология «учебного портфолио» в диагностике одаренных учащихся в школах США	29
СИМОРА В.А. Цель, задачи и содержание предметного обучения в церковно-приходской школе Российской империи в начале XX века	34
СТЕПАНОВА Л.А. Из истории отечественного педагогического образования: традиции и новации 20-30-х годов XX века	38
ШУМИЛОВА Е.А. Модель формирования социально-коммуникативной компетентности будущего педагога профессионального обучения	44
ЮЗЕФАВИЧУС Т.А. Условия подготовки учителей к минимизации профессионально-педагогических ошибок	49
МИНЯЕВА Н.М. Культура как ресурс самообразовательной деятельности студента	53
ПАХОМОВА Н.Ю. Учебное проектирование как деятельность	57

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

БАТАЛОВ А.С. Инклюзивные технологии в структуре комплексного мониторинга состояния здоровья и адаптации учащихся общеобразовательного учреждения	64
БАХТИН В.В. Развитие творческого мышления младших школьников в условиях взаимодействия различных видов искусства	67
ВЕКЛЕНКО В.Н. Профессиональные исследовательские задачи как средство формирования исследовательских умений в учреждениях начального профессионального образования (на примере профессии автомеханик)	71
ГАЦ И.Ю. Лингвометодические проблемы в современной языковой ситуации	78
ЕРОФЕЕВА В.А. Основные составляющие компоненты деловой письменной иноязычной компетенции	84
ЕРОФЕЕВА В.А. Синергетический подход к образованию на примере формирования деловой письменной иноязычной коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов	87
ЖАРОВ В.К., МАТВЕЕВ О.А., ТУРГУНБАЕВ Р.М. О подходах к реализации принципа преемственности в практике подготовки учителя математики	91
ИВАНЕНКО И.А. Специфика концепций профессионализма и профессионального образования в сфере управленческой деятельности	98
КОВАЛЕВ В.И., НИКИТУШКИН В.Г., ЕРОФЕЕВ М.Б. На пороге вуза – к проблеме выбора ...	102
МАМАТОВ Б.А., ЦВЕТКОВА В.Е. Влияние информатизации на уровень качества подготовки специалистов	106
МАМАТОВ Б.А., ЦВЕТКОВА В.Е. Актуальные проблемы подготовки учителей начальных классов в современных условиях	110
МАРКИНА Н.А. Технологии обучения детей мигрантов в полиэтнических классах	113
МАХОТИН Д.А. Технологические знания в современном образовании	116
КАНИНА Н.П. Формирование экономического мышления в процессе подготовки студентов экономических специальностей	121
КОБЕЛЕВА Е.П. Компетентностно-ориентированное обучение иностранному языку студентов экономических специальностей	125
НЕЙМЫШЕВ А.В. Анализ результатов олимпиады по курсу Основ безопасности жизнедеятельности	130
ФОРТУНАТОВ А.А. Анализ содержания отечественных концепций экологического образования молодежи	134

ИГНАТЬЕВА И.Ю. Формирование творческих способностей через приобщение к театральной культуре старших школьников в рамках элективного курса «Дизайн театрального костюма». Технологические аспекты	140
РУДАКОВА Е.Н. Социально-педагогическая профилактика асоциального поведения подростков	146
РЫКОВА Е.А., ДАИРОВА Р.А. К вопросу об этиологии нарушений познавательной деятельности вследствие органического поражения центральной нервной системы	152
СУРИН Ю.В. Применение цифровой видеотехники при совершенствовании экспериментальной и методической подготовки студентов-химиков	156
МАТВЕЕВ О.А. Приложение алгебраической теории неассоциативных структур к аксиоматике геометрии	159
ЧЕТВЕРИКОВА А.С. Образовательная среда ППМС-Центра как комплекс возможностей развития психологической составляющей профессиональной компетентности педагога	164
ВИННИК М.А. К вопросу о роли астрономического образования в обучении и развитии учащихся	169
ВЕРТЯКОВА Э.Ф. Модель воспитания этнокультурных отношений будущих учителей в поликультурном образовательном пространстве	173
МЕТЕЛЬКОВ А.Ю. Специфика пограничной деятельности и организационная культура офицера-пограничника	177
НЕВМЕРЖИЦКАЯ Е.В. Педагогический потенциал кухонных песен	182
НЕВМЕРЖИЦКАЯ Е.В. Учебник иностранного языка как средство формирования этнической культуры	185
СОРОКИН О.М. Выявление дефицитов репрезентирования в учебном процессе	189
СТЕПАНЫЧЕВА Е.М. Русские синонимичные наречия в иноязычной аудитории	192
ДЕМЕНЕВА Н.В., ПЛОТНИКОВА Е.Г. Технология организации образовательного диалога при изучении естественнонаучных дисциплин в вузе	197
КУДИНОВ В.А. Анализ эффективности использования порталных технологий в процессе обучения в вузе	200

ХУДОЖЕСТВЕННО-ГРАФИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

МАЛАХОВА Т.П. Изучение русской народной вышивки в школьном кружке	205
МАЛАХОВА Т.П. Мотивы геометрического орнамента в русской народной вышивке	210
РОМАШКО Е.В. Пленэрная практика художника-педагога	213
НАШИ АВТОРЫ	217

CONTENTS

THE GENERAL PEDAGOGICS

Y. GNATISHINA. Realisation of the technological approach in the course of formation of information culture of the teacher of vocational training	7
I. KARLOV. Slavophilic conception of education and the present	12
G.MYSINA. Health-saving activity of students within educational and pedagogical environment of the higher educational establishment	16
T. CHERNIH. Role of ethical experiences of the senior preschool child during moral education	22
N. POMORTSEVA. Portfolio as a technology of identifying gifted students in the USA	29
V. SIMORA. The purpose, problems and the maintenance of subject training at tserkovno-parish school of the Russian empire in the XX-th century beginning	34
L. STEPANOVA. From the History of the Native Pedagogical Education: Traditions and Innovation within 20 - 30 years of XX century	38
E. SHUMILOVA. Model to generate socio-communicative competence future teachers vocational training	44
T. YUSEPHAVITCHUS. Educational and organizational conditions for teachers to be prepared for minimization of professional and pedagogic mistakes	49
N. MINYAEVA. Culture as the resource of the student self educational activity	53
N. PAKHOMOVA. The educational project work as an activity	57

TEACHING TECHNIQUE

A. BATALOV. The inclusive technologies in common health monitoring during school age	64
V. BAKHTIN. Development of creative thinking of primary schoolchildren in conditions of various arts interaction	67
V. VEKLENKO. Professional research tasks as a tool developing research skills in primary vocational training schools (as example auto-mechanic profession)	71
I. GATS. Lingvomethodological problems in a modern linguistic situation	78
V. YEROFEEVA. The basic making components of the business written competence speaking another language	84
V. YEROFEEVA. Synergetic approach to formation on an example of formation of business written communicative competence of students of not language high schools speaking another language	87
V. ZHAROV, O. MATVEYEV, R. TURGUNBAEV. On the approaches to the realization the principle of the continuity of the practice preparation for mathematics teacher	91
I. IVANENKO. Conceptions Specificity of Professionalism and Professional Education in the Sphere of Management	98
V. KOVALEV, V. NIKITYSHKIN, M. EROFEEV. Before entering the higher school: Vocation choice	102
B. MAMATOV, B. TSVETKOVA. Influence of information on the degree of quality of preparation of experts	106
B. MAMATOV, B. TSVETKOVA. Actual problems of preparation of teachers of initial classes in modern conditions	110
N. MARKINA. Tuition technologies for migrants children in a poly ethnical group	113
D. MAKHOTIN. Technological knowledge in modern education	116
N. KANINA. Formation of economic thinking in process of training of economic specialities students	121
E. KOBELEVA. Competence-based approach to foreign language teaching of economists	125
A. NEYMYSHEV. The analysis of results of the Olympic Games at the rate of Bases of safety of ability to live	130
A. FORTUNATOV. The analysis of the contents of domestic concept of youth's ecological education	134
I. IGNAT'EVA. Formation of creative abilities through familiarizing with theatrical culture of the senior pupils within the limits elektivnyy course «Desidn of the theatrical suit»	140
E. RUDAKOVA. Social-pedagogical prophylaxis of asocial behavior of teenagers	146

E. RYKOVA, R. DAIROVA Development of communicative skills in children of early age with infringement of informative activity as a result of organic defeat of the central nervous system ...	152
Y. SURIN. Application of digital video equipment at perfection of experimental and methodical preparation of chemistry students	156
O. MATVEYEV. The application of the algebraic theory of non-associative structures to the geometry axiomatic basis	159
A. CHETVERIKOVA. The educational environment of the Psychological Pedagogical Medical Social Centre as a complex of opportunities of the development of the teachers professional competence ...	164
M. VINNIK. The role of astronomy education training and development of students	169
E. VERTYAKOVA. Model of Nurturing of Ethnocultural Relations of Teachers to be in the multicultural educational medium	173
A. METELKOV. Specific character of border activity and organizing culture of the border guard officer	177
E. NEVMERZHITSKAYA. Pedagogical potential of kitchen songs	182
E. NEVMERZHITSKAYA. Foreign language textbook as means of the ethnic culture formation ..	185
O. SOROKIN. Revealing deficiencies of representation in educational process	189
E. STEPANYCHEVA. Russian synonymous adverbs for foreign speakers	192
N. DEMENEVA, E. PLOTNIKOVA. Technology of the organization of educational dialogue at studying natural-science disciplines in high school	197
V. KUDINOV. Effectiveness analysis of portal technologies use in teaching process at an institution of higher education	200

IS ART-GRAPHIC FORMATION

T. MALAKHOVA. The studying of Russian national embroidery in the school circle	205
T. MALAKHOVA. Geometrical ornamental motives of the Russian national embroidery	210
E. ROMASHKO. Plein-air practice of the artist-teacher	213
OUR AUTHORS	217

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 373:378

Гнатышина Е.В.

РЕАЛИЗАЦИЯ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ*

Аннотация. В статье рассмотрены возможности технологического подхода применительно к процессу формирования информационной культуры, представлена разработанная автором технология, проанализированы ее особенности.

Ключевые слова: технологический подход, педагогическая технология, профессионально-педагогическое образование, педагог профессионального обучения, информационная культура педагога профессионального обучения.

Внимание современной науки к вопросам формирования информационной культуры является закономерной тенденцией, связанной с осознанием научным сообществом роли информации в становлении личности. Овладение комплексом знаний и навыков, позволяющих искать, оценивать и использовать информационные ресурсы профессиональной направленности становится одной из важнейших задач современного профессионально-педагогического образования. Исследуемое качество открывает путь к достижению целей образования: к диалогу культур через выявление творческого потенциала личности, к продуктивному взаимодействию внутри общества (адаптация на рынке труда, профессиональный рост и т.д.). Информационная культура является одним из слагаемых общей культуры, понимаемой как высшее проявление образованности, включая личностные качества человека и его профессиональную компетентность. Под *информационной культурой педагога профессионального обучения* мы будем понимать **сложное системное качество личности,**

являющееся разновидностью информационной культуры специалиста, обусловленное профессионально-педагогической деятельностью и отражающее уровень развития информационного мировоззрения и информационной компетентности педагога профессионального обучения.

Использование технологического подхода позволяет организовать деятельность как целенаправленный процесс с гарантированным, предварительно проектируемым результатом. Четкую алгоритмичность в отношении методов, средств и форм деятельности дает образовательным процессам использование технологического подхода.

Под *технологическим подходом* мы будем понимать «способ организации образовательного процесса, при котором обеспечивается, во-первых, его ориентация на достижение диагностично поставленной цели, спроектированной с учетом особенностей субъектов учебно-воспитательного процесса и возможностей образовательного учреждения, и, во-вторых, оптимальная алгоритмизация в отношении образовательных методов, средств и форм, а также информационных, временных и межличностных характеристик» [7, 200].

Определяющим понятием для технологического подхода является понятие «педагогической технологии». В.А. Слостенин понимает технологию обучения как последовательную и взаимосвязную систему действий педагога, направленных на решение педагогических задач, или как планомерное и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного педагогического процесса. Педагогическая технология – это строго научное проекти-

* © Гнатышина Е.В.

рование и точное воспроизведение гарантирующих успех педагогических действий [6]. В.П. Беспалько называет ее «содержательной техникой реализации учебного процесса» [2, 5]. Э.Ф. Зеер понимает педагогическую технологию как «совокупность способов, приемов, техник взаимодействия субъектов деятельности, направленных на развитие их индивидуальности» [4, 293]. Таким образом, мы будем трактовать педагогическую технологию как системное последовательное воплощение на практике заранее спроектированного учебно-воспитательного процесса, имеющего потенциально воспроизводимые результаты.

Любая педагогическая технология должна соответствовать основным методологическим требованиям. Г.К. Селевко [5] предлагает следующий их состав.

1. Концептуальность (опора на научную концепцию, включающую разностороннее обоснование достижения образовательных целей).

2. Системность (соответствие всем признакам системы).

3. Управляемость (возможность диагностического целеполагания, планирования и проектирования).

4. Эффективность (оптимальность по затратам, гарантированность достижения определенного стандарта обучения).

5. Воспроизводимость (возможность применения в однотипных образовательных учреждениях).

Рассмотрим основные принципы технологического подхода [7] и их реализацию в процессе формирования информационной культуры:

○ принцип вариативно-личностной организации обучения, предполагающий адаптацию технологии к личностным особенностям обучаемых, их типологическим индивидуальным свойствам, существенно влияющим на учебную деятельность. Данный принцип дает установку на ориентацию процесса формирования информационной культуры на личностно ориентированную парадигму, следовательно, учет при выборе методов и форм индивидуальных, возрастных, психологических особенностей будущих педагогов профессионального обучения, вовлеченных в процесс.

○ принцип информационной поддержки обучения, ориентированный на

применение в образовательном процессе педагогически оправданных средств информационной компьютерной техники. Принцип определенным образом является основополагающим процесса формирования информационной культуры, а именно одной из ее составляющих «информационной компетентности педагога профессионального обучения». Освоение навыков работы со средствами компьютерной техники являются базовым элементом информационной компетентности, под которой мы понимаем компонент информационной культуры, предполагающий информационные знания, информационные умения, опыт информационной деятельности и наличие личностных ориентаций на развитие этих качеств.

○ принцип целостности технологий, предусматривающий использование технологий в соответствии с закономерностями ее развития, комплексного развертывания всех составляющих элементов. Концепция формирования информационной культуры педагога профессионального обучения будет практически реализовываться в технологическом процессе с учетом основных ее закономерностей, в системной реализации всех ее элементов.

Вслед за В.А. Сластениным, мы подчеркиваем ряд требований, предъявляемых к технологическому образовательному процессу и распространяемых на процесс формирования информационной культуры педагога профессионального обучения:

- наличие четко заданной цели, т.е. корректно измеримого представления понятий, операций, деятельности обучаемых как ожидаемого результата обучения, способов диагностики достижения этой цели;

- представление изучаемого содержания в виде системы познавательных и практических задач, ориентировочной основы и способов их решения;

- наличие жесткой последовательности, логики, определенных этапов усвоения темы (материала, набора профессиональных функций и т.п.);

- указание способов взаимодействия участников учебного процесса на каждом этапе, а также их взаимодействия с информационными средствами;

- мотивационное обеспечение деятельности преподавателя и обучаемых,

основанное на реализации их личностных функций в этом процессе (свободный выбор, креативность, состязательность, жизненный и профессиональный смысл);

- указание границ правилосообразной и творческой деятельности преподавателя, допустимого отступления от единообразных правил;

- применение в учебном процессе новейших средств и способов переработки информации [6].

Под предметом деятельности педагога в педагогической технологии понимают исходное состояние деятельности учащихся; под средствами – инструменты преобразования предмета в продукт; методы – пути применения или использования средств, процесс – движение свойств предмета к свойствам продукта, совокупность промежуточных результатов, конечное, фактическое состояние предмета, отслеживаемое диагностично.

Согласно основным положениям технологического подхода, нами была разработана и реализована на базе профессионально-педагогического института Челябинского государственного педагогического университета технология формирования информационной культуры педагога профессионального обучения. Для проведения эксперимента были отобраны три экспериментальные и одна контрольная группы студентов, обучающихся по специальности «Профессиональное обучение», имеющие практически одинаковые параметры. Общее количество участников опытно-экспериментальной работы составило 118 человек. На констатирующем этапе участники работы обучались на первом и втором курсах; на третьем-четвертом курсах был проведен формирующий этап опытно-экспериментальной работы – реализация разработанной технологии в процессе прочтения спецкурса «Основы информационной культуры», в следующем семестре, в ходе изучения курсов «Маркетинг», «Педагогический менеджмент», была проведена оценка результатов и обобщающий этап работы.

В основе технологии лежат два основных блока: содержательный и процессуальный, состоящие из равнозначных компонентов.

Особое значение играет **мировоззренческая основа**, представляющая собой философско-мировоззренческое начало деятельности по формированию информационной культуры. **Мировоззренческая основа** включает в себя знание об информационных процессах современного общества, о значении информации в процессе профессиональной деятельности, о способах ориентации в современном информационном обществе. Исходя из понимания информационного мировоззрения как системы взглядов человека на мир информации и место в нем, включающей убеждения, принципы познания и деятельности, выраженной в ценностях образа жизни личности, социальной группы и общества в целом [3]. Мировоззренческая основа носит сквозной характер и объединяет все составляющие технологии.

Содержательный блок состоит из двух определяющих содержание технологии компонентов. **Целевой компонент** формирует цели различных этапов формирования информационной культуры и непосредственно связан с основными ее составляющими. Предполагает иерархию целей в процессе планирования действий педагога. **Содержательно-информационный компонент** отражает непосредственно материал, на основе которого формируется информационная культура. Здесь же определяется круг информационных ресурсов, внутри которых происходит поисковая и аналитическая деятельность, в который входят, прежде всего, информационные ресурсы разного вида: книги, монографии, периодические издания, телепередачи, интернет-сайты и т.д. Формы организации работы учащихся по реализации основных этапов формирования также отражаются внутри содержательно-информационного компонента и подробно представлены в методических рекомендациях. Важнейшей частью содержательно-информационного компонента являются разработанные нами алгоритмы поиска информации, формулирования информационного запроса, анализа информации.

Самым обширным по содержанию и объему является процессуальный

блок, связанный с непосредственной организацией деятельности учащихся и управлением ею. Диагностический компонент предполагает выявление индивидуальных особенностей у обучающихся, определение уровня информационной культуры. Традиционно исследователи выделяют три уровня овладения информационной культурой:

– уровень распознавания и узнавания процессов и явлений (представление информации, необходимой для профессиональной деятельности);

– уровень готовности к решению профессиональных задач (продуктивный тип профессиональной деятельности);

– творческая направленность профессиональной деятельности (рефлексивно-оценочный тип профессиональной деятельности).

Согласно распределению будущих педагогов профессионального обучения по уровням овладения информационной культурой, выстраивается деятельность педагога, происходит отбор содержания, на основе которого производится формирующая деятельность, распределения на группы и т.д.

Организационный компонент определяется формами, методами, средствами и методическими приемами. В предлагаемой технологии формирование информационной культуры происходит в процессе самостоятельной работы будущих педагогов профессионального обучения.

Нам представляется, что цель самостоятельной работы – не в традиционном усвоении знаний, а в приобретении умений и навыков, опыта творческой и научно-информационной деятельности, «развитии внутренней и внешней самоорганизации будущего специалиста, активно-преобразующего отношения к получаемой информации, способности выстраивать индивидуальную траекторию самообучения» [1, 105].

Организационный компонент характеризуется деятельностью по формированию основных составля-

ющих элементов информационной культуры (культуры восприятия информации, культуры отбора и поиска информации, культуры анализа информации, культуры преобразования и использования информации), которая осуществляется в процессе самостоятельной работы.

Формирование и совершенствование культуры восприятия осуществляется в процессе практической работы с информационными сообщениями разного вида и содержания, в результате комплексного воздействия на память и внимание. Особое значение в процессе формирования культуры восприятия имеет общий уровень интеллектуального развития будущих педагогов профессионального обучения, владение навыками скорочтения, аналитическими способностями т.д.

Формирование и совершенствование культуры отбора и поиска информации осуществляется в процессе практических поисковых заданий. Поиск в различных массивах информации имеет свои особенности, овладеть которыми следует будущим специалистам. Важнейшим элементом для всей поисковой деятельности является грамотно сформированный информационный запрос, навыки формирования которого формируются путем последовательно повторяемых действий.

Формирование и совершенствование культуры анализа информации осуществляется в процессе поиска информационных ресурсов (анализ и оценивание самого ресурса) и в процессе работы с информационным сообщением (анализ и оценивание содержательной стороны информационного сообщения). Навыки анализа необходимо формировать с помощью усвоения определенных алгоритмов и критериев, познакомиться с которыми будущие специалисты должны в процессе самостоятельной работы с методическими материалами.

Формирование и совершенствование культуры преобразования и использования информации предла-

галось осуществить в процессе работы над готовым продуктом поисковой деятельности (проект, отчет, презентация и т.д.). Внутри этого блока осуществляется также освоение правил и норм цитирования и оформления библиографического списка. Работа внутри данного блока невозможна без знания закона об авторских правах.

Для проверки выдвинутой гипотезы мы применяли разные формы занятий, руководствуясь целью формирования всех составляющих элементов информационной культуры будущего специалиста.

Инструментальный компонент связан с комплексом средств для ведения различных видов информационной деятельности. Средства обучения должны объединять всю совокупность информационных ресурсов разного вида: это и каталоги библиотеки, и разнообразие печатных информационных ресурсов, и поисковые системы в сети Интернет, а также средства мультимедиа для оформления результатов поисковой деятельности.

В педагогической науке накоплен определенный опыт внедрения в процесс подготовки в вузе подобных спецкурсов. Ряд исследователей успешно реализовывали данные курсы в практике своих учебных заведений. Однако предлагаемый нами курс, созданный для реализации разработанной технологии, обладает рядом признаков, отличающих его от предшественников:

– системность – все элементы спецкурса находятся во взаимосвязи и взаимозависимости друг с другом;

– комплексность – спецкурс охватывает все составляющие элементы информационной культуры будущего специалиста;

– практическая направленность – в приоритете не ознакомление, а выработка четких практических навыков;

– организация в условиях самостоятельной работы (аудиторной и внеаудиторной);

– основа содержания материала на информационных ресурсах, профессионально значимых для будущих педагогов профессионального обучения.

Таким образом, строится работа по формированию всех составляющих элементов информационной культуры будущего специалиста, определяющих формирова-

ние информационной культуры в целом.

На данном этапе исследования решалась задача внедрения разработанной технологии в образовательный процесс вуза. Технология реализовывалась при четком соблюдении логики ее построения, которая заключалась в формировании основных составляющих элементов информационной культуры будущего специалиста: культуры восприятия информации, культуры отбора и поиска информации, культуры анализа информации, культуры преобразования и использования информации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Беляева, А. Управление самостоятельной работой студентов / А. Беляева // Высшее образование в России. – 2003. – №6. – С. 105-109.
2. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
3. Гендина, Н.И. Информационная грамотность и информационная культура личности: международный и российский подходы к решению проблемы / Н.И. Гендина // Открытое образование. – 2007. № 5. – С. 58-69.
4. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального образования / Э.Ф. Зеер. – М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2003. – 480 с.
5. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
6. Сластенин, В.А. Личностно-ориентированные технологии профессионально-педагогического образования / В.А. Сластенин // Сластенин. – М.: МАГИСТР-ПРЕСС, 2000. – С. 408-434.
7. Яковлев, Е.В. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – М.: Гуманитар. изд. Центр ВЛАДОС, 2006. – 239 с.

Y. Gnatishina

REALISATION OF THE TECHNOLOGICAL APPROACH IN THE COURSE OF FORMATION OF INFORMATION CULTURE OF THE TEACHER OF VOCATIONAL TRAINING

Abstract. In the article deals possibilities of the technological approach with reference to process of formation of information culture, the technology developed by the author is presented, its features are analysed.

Key words: the technological approach, pedagogical technology, professionally-pedagogical education, the teacher of vocational training, information culture of the teacher of vocational training.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ СЛАВЯНОФИЛОВ И СОВРЕМЕННОСТЬ*

Аннотация. В статье указано, что в первой половине XIX века славянофилы выстроили систему взглядов, полностью соответствующую сегодняшней тенденции гуманизации образования. Истинное славянофильство не содержало идей национальной или религиозной исключительности, не выдвигало требования клерикализации образования, не призывало отказаться от современных достижений. Но путь истинного прогресса, по мнению славянофилов, лежит через преодоление излишней рационалистичности западного просвещения, через обращение к народным традициям и вере. Славянофилы считали, что в содержании образования должно восторжествовать научное и фундаментальное знание, выдвигали тезис о необходимости постоянного самообразования. Славянофилы были убеждены, что функция государства заключается в том, чтобы обеспечивать условия для оптимальной работы учебных заведений и следить за соблюдением законности в образовательной сфере. Наиболее эффективно и качественно контролировать сам процесс обучения и воспитания сможет не государственный чиновник, а общество через своих заинтересованных представителей. Поэтому для семьи, для общественности должен быть открыт доступ в образовательные учреждения. Педагогический потенциал идей И. В. Киреевского, А. С. Хомякова и их последователей может быть сегодня с успехом реализован как в отдельном учебном заведении, так и в рамках целого региона. Взгляды славянофилов могут стать великолепной базой и для выстраивания воспитательного процесса в образовательных учреждениях, и для воспитательной работы, организованной по территориальному принципу или по принципу общности интересов.

Ключевые слова: славянофильская педагогика, идеология просвещения, общественный контроль за образованием, национальный педагогический архетип.

Сложившееся в сороковые-пятидесятые годы девятнадцатого века направление русской общественной мысли, названное позже славянофильством, содержит значительный педагогический потенциал. Общеизвестно, что славянофилы обосновывали уникальность пути развития России, указывая на соборность русского народа, проявляемую в религиозной, общинной и социальной жизни, и исключительную роль православия, определившего, по их мнению, все черты национального характера – от мировоззрения до поведения в быту. Однако педагогические идеи сторонников славянофильского направления в настоящее время исследованы далеко не в той мере, в какой они того заслуживают. На наш взгляд, для придания серьезного импульса развитию современной педагогической мысли в научный оборот и учебную практику необходимо ввести основные положения педагогической теории славянофилов.

Славянофилы были убеждены, что «судьба России заключается в её просвещении: оно есть условие и источник *всех благ*» [1, 39]. Современные учёные уже отметили особое значение, придаваемое педагогическим вопросам в славянофильской теории. Доктор философских наук Е. Д. Мелешко пишет: «Славянофильская идеология – в значительной мере идеология образования и просвещения. При этом существенное место в этой идеологии занимает философия и этика образования» [2, 128]. Просвещенческий характер философии славянофилов повлиял на то, что ими была осуществлена детальная разработка концепции национального образования и воспитания. Суть педагогических идей славянофилов отражают слова И. С. Аксакова: «...Несоответственность школьного уровня с общим уровнем цивилизации, как и несогласие просветительных начал, принятых в школе, с началами, действующими в быту семейном и общественном, не дают крепких и сочных плодов, не водворяют ни прочного знания, ни самостоятельного творчества в науке» [3, 665].

* © Карлов И.В.

Осмысление основополагающих принципов русского просвещения взял на себя И. В. Киреевский. В 1852 году появляется его капитальный труд «О характере просвещения Европы и его отношении к просвещению России». Исходная точка рассуждений И. В. Киреевского такова: ошибаются те, которые считают различия в просвещении Европы и России количественными. Не суммой накопленных знаний отличаются русские от европейцев, а способом познания мира. Основные положения статьи И. В. Киреевского поддержал А. С. Хомяков. По мысли А. С. Хомякова, высокая миссия, которая предстоит русскому народу, заключается в том, чтобы выработать и внедрить в жизнь новые принципы образования, базирующиеся не на рассудке, а на разуме. Разум, как категория наиболее близкая к гармонии в философии славянофилов, позволит развивать просвещение, прочно связанное с действительностью, когда «учение не отделяется от жизни. Учение живёт, и жизнь учит... Нигде нет разрыва, ни раздвоения» [4, 238]. Между тем в России со времён Петра I была внедрена система образования, заимствованная в странах Западной Европы, во многом не соответствующая коренным основам национального мировоззрения. Вопреки расхожему мнению, славянофилы не отрицали западную науку и западное просвещение потому только, что они «нерусские», не призывали отказаться от всего, что приобрело русское общество после преобразований петровского времени. Они считали необходимым исходить из духа допетровской Руси, чтобы сохранить в сознании молодёжи приоритет нравственных ценностей, совесть, братское отношение к окружающим. К. С. Аксаков был глубоко убеждён: «Для своего просвещения, для оживления и преуспевания (прогресса) Россия должна обратиться не к формам, конечно, но к своим древним основным началам, к жизненным соками корней своих...» [5, 1]. Образованный класс, считали славянофилы, должен понять односторонность сугубо рационалистического западного просвещения, обратиться к народу и вере, и тогда возникнут наука, искусство и общественная жизнь, устроенные на истинно русских началах, тогда восторжествует цельность бытия.

Стремление к цельности, к гармонии

обусловило понимание того, что невозможно, получив некую сумму знаний на определённом этапе просвещения, останавливаться в своём развитии. Славянофилами был выдвинут тезис о необходимости постоянного самообразования. Воспитание и образование – дело всей жизни человека, а не только школьных лет. «Родители, дом, общество уже заключают в себе большую часть воспитания, и школьное учение есть только меньшая часть того же воспитания», – констатировал А. С. Хомяков. Поэтому ставить народному просвещению какую-либо конечную цель – безрассудно и преступно. Оно должно создавать условия для формирования внутреннего мира человека, а не объявлять о его сформированности через определённое количество лет, проведённых в учебном заведении.

Славянофилы были убеждены, что образование в России должно быть делом государственным, причём государство воспринималось ими как проявление сверхзадачи народа, а не с утилитарной точки зрения «онемеченного» бюрократического самодержавия. Функция государства заключается в том, чтобы обеспечивать условия для оптимальной работы учебных заведений и следить за соблюдением законности в образовательной сфере. Органам управления образованием следует сосредоточиться на стратегических целях народного просвещения и перестать мелочно опекать школу. «Не будучи ни миссионером, ни учителем, государство, или, ближе к делу, чиновник, действующий как власть, направленная на общественное воспитание, может стать к области человеческой мысли и знания, к области науки и искусства – в отношении только формальное», – писал И. С. Аксаков [3, 672]. Более эффективно и качественно контролировать процесс обучения и воспитания сможет общество через своих заинтересованных представителей, самыми заинтересованными из которых являются, разумеется, родители обучающихся. Поэтому для семьи, для общественности должен быть открыт доступ в образовательные учреждения, и это постоянно подчёркивал А. С. Хомяков, считавший, что общество должно быть автономно в своей педагогической практике. Философ исходил из того, что суть просвещения – живое, непосредственное общение поколений, не пре-

дусматривающее посредников. А. С. Хомяков осуждал правительство, не доверяющее семье, недальновидно рассчитывающее на созданную в стране систему «замкнутых и привилегированных школ», которые вредны, потому что оторваны от жизни, потому что монополизируют просвещение, потому что находятся вне контроля со стороны общества и семьи.

Исходя из перечисленных выше принципов народного просвещения в России, славянофилы разработали концепцию образовательного процесса, начиная с приготовительной школы и заканчивая университетом. В «Записке о направлении и методах первоначального образования народа в России» И. В. Киреевский определил несколько образовательных блоков, которые должны составить основу преподавания в народных школах: грамотность, сведения технические, начала истории, географии и арифметики, познание веры, изучение основ законодательства и начал политической экономии. По мысли И. В. Киреевского, расширение учебных программ необходимо сочетать со строгим дозированием содержания каждого предмета. Основоположник славянофильства не советовал обрушивать на головы детей поток информации – лучше сообщить немного, но полезного и утвердить в душе ребёнка благие истины.

Для А. С. Хомякова центральным ядром системы образования являлась гимназия. На гимназической ступени обучения должно восторжествовать научное и фундаментальное знание. Заметим, что религиозность Хомякова не вступает в противоречие с научным подходом к образованию. В своей книге о педагогических взглядах русских религиозных философов В. М. Кларин и В. М. Петров справедливо замечают: «Можно сказать, что его <Хомякова> основная философско-педагогическая позиция – принцип единства народности, религии и научности в образовании» [6, 11-12]. По А. С. Хомякову, образование должно быть жизненным и цельным, национальным и современным, должно готовить подрастающее поколение к выбору жизненного пути, базироваться на православных ценностях, но не впадать при этом в клерикализм. В этом духе была составлена А. С. Хомяковым записка «Об общественном

воспитании в России» (1850). Прежде всего автор записки считал необходимым уравнять в правах школьное и чисто домашнее воспитание и образование, разрушив монополию государства на просвещение, создав условия для педагогического плюрализма, укрепив семейные связи. В массовой школе А. С. Хомяков предлагал как можно скорее отказаться от сложившейся системы ранней специализации, которая «дробит знание на многие отрасли и, ограничивая ум каждого юноши одною какою-нибудь из этих отраслей, надеется довести его до совершенства на избранном заранее пути, не знакомя его почти нисколько с остальными предметами человеческого знания». План А. С. Хомякова по реформированию народного просвещения касался не только начального образования и средней школы, но и содержал ценные замечания по организации профессионального образования и концепции учебного процесса в вузах. Этот план может быть и сегодня с успехом реализован как в отдельном учебном заведении, так и в рамках целого региона.

Ещё несколько принципов славянофильского подхода к образованию полностью коррелируются с поисками современных педагогов. Прежде всего, следует отметить, что славянофилы видели необходимость в просвещении, основанном на трудовом, социальном и познавательном опыте, развивающем творческие и аксиологические качества личности, выстроили антропоцентричную систему взглядов, полностью соответствующую сегодняшнему требованию гуманизации образования. Обратим внимание на следующее обстоятельство: при безусловном приоритете православия славянофилы считали крайне вредным навязывание духовных ценностей и подавление свободы совести. Учение славянофилов базировалось на удивительной для своего времени внутренней раскрепощённости, не разрушающей личность, как в современном обществе, а укрепляющей её многочисленными семейными, социальными и национальными связями, без которых индивидуальность человека нивелируется. Этот баланс прав человека и осознания обязанностей человека перед своей совестью, семьей и народом – вот то, что так мучительно ищет современное общество. Особо следует подчеркнуть, что истинное славя-

нофильство не содержало идей национальной исключительности и превосходства одной нации над другими, оно рассматривало важный для каждого человека национальный вопрос прямо, честно и вместе с тем деликатно. Такой подход необходим и в сегодняшнем мире, чтобы избежать межнациональных, межрасовых, межцивилизационных конфликтов.

Представляется чрезвычайно важным и такое обстоятельство: славянофилы в своих теоретических построениях исходили из реалий школьной жизни, поэтому у них не встречаем неоправданных воспитательных ожиданий, прекраснотушных и несбыточных педагогических мечтаний. В этом отношении показательна система образования, предложенная А. С. Хомяковым в работе «Об общественном воспитании в России». Система эта учитывала психологические и возрастные особенности участников процесса обучения, его материальную и общественную составляющие.

Просвещенческим приоритетом для славянофилов всегда был воспитательный процесс. Говоря словами И. С. Аксакова, следует заботиться «не о той или другой системе начинения детских или молодых голов положительными знаниями, но о тех нравственных результатах нашего публичного воспитания, которые у всех перед глазами» [3, 664]. Сегодня идеи славянофилов могут стать великолепной базой и для выстраивания воспитательного процесса в образовательных учреждениях, и для воспитательной работы, организованной по территориальному принципу или по принципу общности интересов.

Кроме того, школьная практика могла бы обогатиться разработками предметных и интегрированных курсов на основе славянофильских подходов к искусству и науке. Нельзя сбрасывать со счетов литературное наследие славянофилов. Общеизвестны заслуги П. В. Киреевского в развитии фольклористики. Лирика А. С. Хомякова и И. В. Киреевского не только является яркой иллюстрацией развития литературного процесса первой половины XIX века, но и обладает сильнейшим воспитательным потенциалом. Чрезвычайно интересной и перспективной является историческая концепция А. С. Хомякова, который считал: чтобы объяснить исторические процессы,

следует исходить не из данных, полученных в архивах или археологических экспедициях, а из фактов сегодняшнего дня, которые являются осязаемым проявлением неизвестного нам прошлого. Такой метод исторических исследований раскрывает воспитательный потенциал истории, позволяет избежать отстранённости ученика от дат и событий далёкого и не очень далёкого прошлого, включить ребёнка в одну цепочку с великими предками, создавшими славу Отечества. Представляется, что эта задача преподавания истории в школе и на современном этапе важнее, чем сообщение учащимся сведений хронологического и статистического характера, которые зачастую остаются мёртвым грузом.

Задачей славянофилов была разработка национального педагогического архаического типа, образовательного и воспитательного идеала и указание путей реализации данного идеала. Славянофилы первыми осознали, что личность, лишённую семейных, общественных, родственных и других связей, нельзя считать полноценной. А. С. Хомяков, братья Киреевские, братья Аксаковы, Ю. Ф. Самарин, В. А. Черкасский и их единомышленники полтора столетия назад осознали образование, говоря словами С. Ф. Егорова, «в качестве одной из необходимых предпосылок общественного согласия, взаимопонимания, нематериальной основы связей, без чего общество необратимо распалось бы на отдельные, между собой даже враждебные сословные и профессиональные группы населения» [7, 92-93]. Педагогические идеи славянофилов явились ответом на насущные требования XIX века, но соответствуют и современным требованиям к просвещению. Наследие славянофилов поможет нам выбрать правильное направление и сэкономить время в педагогическом поиске. Идеи славянофилов могут дать образованию вектор развития, который не только вполне соответствует современному состоянию общества и пониманию ценностей, необходимых для передачи последующим поколениям, но и позволяет работать на перспективу, закладывать основы для дальнейшего развития педагогической мысли.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Киреевский И. В. Полное собрание сочинений в

- двух томах /Под редакцией М. О. Гершензона. – М.: Путь, типография Московского Государственного Университета, 1911, том 2. – 306 с.
2. Мелешко Е. Д. А. С. Хомяков: славянофильская философия образования в России /Духовное наследие А. С. Хомякова: теология, философия, этика. – Тула: Издательство ТГПУ им. Л. Н. Толстого, 2003. – 342 с.
 3. Аксаков И. С. Отчего так нелегко живётся в России? / И. С. Аксаков. – М.: Издательство Российской политической энциклопедия (РОССПЭН), 2002. – 1008 с.
 4. Хомяков А. С. Полное собрание сочинений в четырёх томах / А. С. Хомяков. – М., 1861, том I. – 480 с.
 5. Аксаков К. С. Заметки редактора // Молва. – 1857. – 4 мая.
 6. Кларин В. М., Петров, В. М. Идеалы и пути воспитания в творениях русских религиозных философов XIX – XX веков / В. М. Кларин, В. М. Петров. – М.: Издание Российского гуманитарного фонда, 1996. – 124 с.
 7. Егоров С. Ф. Ценность общего образования // Педагогика, 1995. – № 3.

I. Karlov

SLAVOPHILIC CONCEPTION OF EDUCATION AND THE PRESENT

Abstract. This article is about the Slavophilic conception of education which was drawn up in the first half of the 19th century, but it had much in common with modern tendencies in humanization of education. The true Slavophiles didn't speak about national or religious superiority, but they considered an educational process of progressing from Western rationalism to national traditions and faith. In their opinion the functions of the state were to ensure the normal functioning of educational institutions, but also the general public and the family had to take part at this process. Pedagogic potential of the doctrines of Ivan Kireevsky, Aleksey Khomyakov and other Slavophiles can be realized nowadays at school. The Slavophiles' ideas can be a wonderful basis to organize the work of bringing-up children at different educational institutions.

Key words: Slavophilic Pedagogy, the Ideology of the Enlightenment, - public assurance of the normal functioning of educational institutions, the national pedagogical archetype.

УДК 378.17

Мысина Г.А.

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ В РАМКАХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА *

Аннотация. Одной из главных задач реформы образования является создание здоровьесберегающей образовательно-воспитательной среды в высшем учебном заведении. Забота о здоровье студентов и профилактика девиантного поведения в высших учебных заведениях. Рефлексивно-деятельностный подход в разработке здоровьесберегающей образовательно-воспитательной среды вуза.

Ключевые слова: образование, воспитание, здоровье студентов, личность, профилактика девиантного поведения молодежи, здоровьесберегающая образовательно-воспитательная среда вуза, системный подход.

Изучение развития и формирования личности студента в вузе, т.е. вопросов образования и воспитания, сохранения и укрепления его здоровья, коррекции отклонений поведения не может осуществляться без обращения к такой категории, как «деятельность». Самое широкое философское определение деятельности — это способ существования человека и общества в целом. Под «деятельностным подходом» понимают методологическое направление исследований, в основу которого положена категория предметной деятельности (К. Маркс).

Задача сохранения и укрепления здоровья студентов придает современному образованию ценностно-смысловой контекст, и для будущего специалиста весьма важно научиться рефлексировать свою деятельность, в том числе здоровьесберега-

* © Мысина Г.А.

ющую, находить ее смысл, а также смысл собственного существования, что позволяет преобразовать свой внутренний мир, обрести неповторимую индивидуальность. Рефлексия побуждает студентов самостоятельно творить, экспериментировать, прогнозировать путь саморазвития.

Использование рефлексивно-деятельностного подхода в нашем исследовании для формирования здоровьесберегающей образовательно-воспитательной среды связано с его основополагающими особенностями, а именно: необратимостью результатов развития, прогрессивным характером и неравномерностью развития личности.

При поступлении в высшее учебное заведение в жизни молодого человека происходят важные социальные изменения, меняются существующие стереотипы поведения. Высокие интеллектуальные нагрузки в сочетании с изменением режима дня и недостаточно развитыми навыками использования собственных ресурсов способствуют перенапряжению нервной системы, ослаблению здоровья, а также могут привести к различным формам девиантного поведения.

Первокурсник, освоивший школьную систему знаний и технологий и реализующий в соответствии с ней свою жизнедеятельность, является социальным субъектом. Взаимосогласованная деятельность социальных субъектов в вузе представляет организационную систему, в рамках которой каждый субъект реализует определенную функцию, которая задает его социальную роль. Отношения социальных ролей часто могут реализовываться в виде конфликтов, которые порождают цепочку различных видов деятельности, вплоть до девиантного поведения.

Творческая личность в процессе саморазвития приобретает умение проектировать (просчитывать и предусматривать возможные ошибки, чтобы их предотвратить) собственную деятельность на всех уровнях: индивидуальном, психологическом, организационном, социальном, интеллектуальном, духовном. Рассмотрим схему формирования такого умения проектировать свою деятельность – рефлексивной деятельности.

Выпускник школы, поступая в высшее учебное заведение, существует в своем

мире, созданном его собственной нормативной жизнедеятельностью, сформированной во время обучения в школе. Молодой человек не обращает внимания на то, что находится вне его мира до тех пор, пока в этот мир извне не вторгается проблема (не сданная вовремя сессия, конфликты со сверстниками, конфликты с преподавателями).

Ограниченность сознания человека его миром позволяет ему видеть только ту часть проблемных факторов, которые проникают и проявляются внутри его мира, а подлинные причины остаются вне его внимания. Эта фундаментальная ошибка определяет всю последующую деятельность молодого человека по решению этой проблемы, который не может правильно понять происходящее и принять правильное решение. Более того, через различные формы девиантного поведения (в том числе, злоупотребление ПАВ, употребление наркотиков и алкоголя) студент может усугубить свои проблемы, создавая тем самым замкнутый проблемный круг с вытекающими из этого нарушениями социального, физического и психологического благополучия, вплоть до отчисления из вуза. У него создается представление, что такие проблемные ситуации составляют естественную основу его жизни.

Изменить такой ход событий может только рефлексия, которая позволяет человеческому сознанию выйти в рефлексивную позицию по отношению к самому себе, увидеть себя со стороны, осознать свои ошибки, недостатки, заблуждения, а в целом — свою ограниченность. Деятельностное рефлексивное самоопределение имеет целью решение той проблемы, которая послужила причиной рефлексивного выхода. Развивая свое самосознание, человек может научиться правильно понимать причины своих проблем, а значит, и принимать правильные решения.

Показателем уровня развития самосознания молодого человека является желание, способность и решимость признавать свои ошибки. Следующий этап рефлексивной деятельности — преодоление ошибок. Его суть заключается в представлении всех предполагаемых действий и их последствий, предпринимаемых на уровне сознания, и их корректировка в случае неудачи.

Для изучения особенностей рефлекс-

сии и саморазвития студентов нами была разработана анкета самооценки с использованием таких методик, как «Направленность личности», «Ценностные ориентации», психологические тесты и опросники. Результаты самооценки можно считать достаточно надежным на том основании, что сама задача оценивания своего развития устраняет фактор престижности формулировок по сравнению с оцениванием ряда сходных характеристик (ошибок, неудач, недостатков).

Анкетирование проводилось среди студентов технических вузов гг. Москвы, Калуги, Старого Оскола. Выбор технических вузов связан с тем, что в учебных программах подготовки инженерных специалистов меньше предметов гуманитарной направленности, которые помогли бы будущему выпускнику в саморазвитии личности, по сравнению, например, с педагогическими с вузами. Надежность результатов опроса обеспечивалась соблюдением требований к формированию выборки, а именно её репрезентативностью и однородностью.

Репрезентативность выборки достигалась соблюдением следующих правил. Во-первых, её формирование осуществлялось методом стратифицированной случайной выборки. Для этого вся генеральная совокупность была разбита на 5 групп в соответствии с курсом обучения в вузе: 1 группа — 1-ый курс, 2 группа — 2-ой курс, 3 группа — 3-ий курс, 4 группа — 4-ый курс и 5 группа — 5-ый курс. Во-вторых, соблюдалось требование адекватности объема выборки целям исследования (всего в опросе приняли участие 950 человек).

Однородность выборки обеспечивалась за счет того, что к опросу приглашались только студенты технических вузов. Для сопоставимости выводов результаты анкетирования выражались в процентах, поскольку число респондентов отличалось в каждой группе, хотя и не значительно.

Объективность собранной информации обеспечивалась также соблюдением правил разработки анкет. Всего анкета содержала 30 различных по форме (открытые, закрытые и полужакрытые) и по виду (вводные, фильтрующие, основные, контрольные, дополнительные) вопросов. В содержательном плане в структуре анкеты можно выделить несколько категорий воп-

росов:

- первая категория вопросов позволила получить информацию о целях саморазвития, сохранения здоровья, мотивации вести здоровый образ жизни;

- о причинах своих проблем в учебной деятельности и во взаимоотношениях со сверстниками и преподавателями можно было судить на основании ответов на вопросы второй категории;

- вопросы третьей категории нацелены на выявление результатов саморазвития, которые хочет достичь студент, ценностей здорового образа жизни и достоинств творческой личности. Причем ценности были классифицированы на терминальные (профессиональные, познавательные и личностные) и инструментальные (личностно-деловые, нравственные и альтруистические);

- об осведомленности студентов в вопросах сохранения и укрепления здоровья и профилактики девиантного поведения молодежи мы судили по результатам ответов на вопросы четвертой категории;

- последнюю группу составили вопросы, касающиеся проблемы взаимодействия администрации вуза, профессорско-преподавательского состава и студентов в вопросах реализации здоровьесберегающих технологий, направленных на сохранение и укрепление здоровья и профилактику девиантного поведения молодежи.

Результаты анкетирования подвергались качественному и количественному анализу. Расчет корреляционных зависимостей и факторный анализ производились при помощи компьютерной программы STATISTIKA.

Для анализа данных были выработаны статистические гипотезы, под которыми понимают «формальное предположение о том, что сходство (или различие) некоторых параметрических или функциональных характеристик случайно или, наоборот, не случайно. Одна из статистических гипотез была связана с двумя переменными: «год обучения в вузе» и «интенсивность затруднений в адаптации к учебе в вузе», и её смысл состоял в том, что с возрастанием показателя количества лет обучения в вузе должно уменьшаться количество проблем в социальной и физиологической адаптации студентов к условиям обучения в вузе, повышаться способность справляться с различ-

ными возникающими проблемами за счет повышения уровня самооценки. Другими словами, предполагалось, что рефлексивная деятельность формируется у студентов спонтанно в процессе обучения в вузе, т.к. молодому человеку постоянно приходится сталкиваться с различными проблемами как в учебе, так и во взаимоотношениях со сверстниками, с преподавателями, в семье, где человек должен ориентироваться и оценивать ситуацию, а также выбирать адекватные способы решения и выхода из неё без нарушения социального, психического и физического благополучия.

Сущность проверки статистической гипотезы заключалась в том, чтобы установить, согласуются ли данные опроса студентов с выдвинутым предположением относительно связи параметров «год обучения» – «затруднения».

Полученные данные свидетельствуют о наличии связи между параметрами: с ростом переменной «год обучения» снижается значение переменной «затруднения». Таким образом, было получено подтверждение правильности предположения о том, что рефлексивная деятельность может формироваться спонтанно. Однако необходимо было выяснить «качество» стихийно формирующейся деятельности. Для этого были проанализированы результаты самооценки студентов. Им предлагалось оценить по 10-балльной шкале степень своих затруднений и проблем, возникающих в процессе учебы в вузе. Балл 10 соответствовал высказыванию «испытываю наибольшие трудности».

Результаты опроса свидетельствовали о том, что даже студенты старших курсов достаточно высоко оценивают степень затруднений в решении личностных проблем, а также в социальной и физиологической адаптации к условиям образовательно-воспитательной среды вуза. На этом основании можно сделать вывод, что, несмотря на то, что с течением времени студент постепенно овладевает рефлексивной деятельностью, тем не менее, она продолжает представлять для него определенную трудность.

Анализируя полученные результаты, можно сделать вывод, что наибольшие затруднения в адаптации к условиям обучения в вузе студенты испытывают на первых курсах. Нарушения социального благополучия можно объяснить тем, что

для человека изменяются условия жизни, где он самостоятельно должен решать круг социальных проблем, связанных в первую очередь с материальным обеспечением, с оторванностью от родителей, особенно студентов, проживающих в общежитии. Проблемы с выполнением учебной нагрузки, стресс во время сессии, налаживание взаимоотношений с окружающими — всё это приводит к нарушениям психического и физического благополучия. Затруднений к пятому курсу становится меньше, студенты адаптируются (приспосабливаются) к условиям образовательно-воспитательной среды вуза, а те, кому не удалось справиться со своими проблемами, возможно, был отчислен из вуза.

Поскольку большинство молодых людей не задумываются о своем здоровье, за исключением ребят с наследственными и хроническими болезнями, приобретенными ранее, то нарушений физического благополучия студенты стараются не замечать.

Вторая статистическая гипотеза, которую мы проверяли в ходе корреляционного анализа, звучала следующим образом: затруднения в адаптации к условиям обучения в вузе могут обуславливать нарушения социального, физического и психологического благополучия студентов, в том числе приводить к различным формам девиантного поведения. В качестве таких нарушений благополучия студентов мы выделили следующие: употребление ПАВ, употребление алкоголя, табакокурение, быстрая утомляемость, нарушение режима сна и бодрствования, нарушение режима питания – недоедание/переедание; дистресс, депрессия, агрессивное поведение, суицидальные мысли.

Корреляционный анализ позволил определить взаимосвязь затруднений в адаптации к образовательно-воспитательной среде вуза с нарушениями социального, физического и психического благополучия студентов. Было установлено, что затруднения в адаптации приводят к следующим нарушениям благополучия студентов: дистресс (коэффициент корреляции 0,54), употребление алкоголя (коэффициент корреляции 0,47), табакокурение (коэффициент корреляции 0,36); употребление ПАВ (коэффициент корреляции 0,35), быстрая утомляемость (коэффициент корреляции

0,56), нарушение режима сна и бодрствования (коэффициент корреляции 0,48), нарушение режима питания недоедание/переедание (коэффициент корреляции 0,36); депрессия (коэффициент корреляции 0,32), агрессивное поведение (коэффициент корреляции 0,40), суицидальные мысли (коэффициент корреляции 0,32).

Выявленные зависимости подтверждают наше предположение о взаимообусловленности затруднений в адаптации к условиям обучения в вузе с нарушениями социального, психического и физического благополучия, а также появлением различных форм девиантного поведения студентов.

Корреляционный анализ, таким образом, позволил выявить зависимость затруднений в адаптации студентов к условиям образовательно-воспитательной среды вуза от того, на каком курсе они учатся, степень их выраженности, связь с нарушениями социального, психического и физического благополучия, а также появлением различных форм девиантного поведения студентов.

С целью изучения причин возникновения затруднений в рефлексивной деятельности мы обратились к анализу «фонового» анкетного материала, тех вопросов, которые давали информацию о целях саморазвития, сохранения здоровья, о ценностях здорового образа жизни и достоинствах творческой личности.

Первое, что обращает на себя внимание при анализе результатов — это связь показателей предрасположенности студентов к рефлексии и умениями адаптироваться к условиям образовательно-воспитательной среды вуза с показателями «стажа» их обучения: чем выше курс, на котором учится студент, тем развитее названные параметры. Здесь можно вынести логичное заключение о том, что с годами у студентов развивается рефлексивная деятельность, но для нас важнее было выявить причины возникновения затруднений в этом процессе.

Уровень самооценок студентов достаточно высокий, но не направлен на результаты саморазвития и сохранения здоровья. Наиболее популярными ответами о достоинствах творческой личности стали: самостоятельность и самоутверждение. Студентам престижно самоутверждаться в

студенческом сообществе, они хотят проявлять больше самостоятельности в выборе ценностных ориентаций собственной жизни.

Одним из аспектов рефлексивной деятельности студентов является совместная работа с психологом. Важность такого взаимодействия подчеркивают многие психологи и педагоги, разрабатывающие проблемы психодиагностики (М.К. Акимова, Ю.З. Гильбух, К.М. Гуревич, С.Д. Смирнов).

В 2000 г. в Министерстве образования и науки было разработано «Примерное положение о центре содействия укреплению здоровья обучающихся, воспитанников образовательных учреждений». В рамках инфраструктуры учебного учреждения высшей школы целесообразно было создать структурное подразделение, обеспечивающее непрерывный контроль за здоровьем и социальным благополучием всего контингента, занятого в учебном процессе. На сегодняшний день, к сожалению, не во всех вузах работают психологи, существуют центры содействия укреплению здоровья студентов, ребятам не оказывается своевременная психологическая поддержка.

Только позиция руководства высшего образовательного учреждения и совместная деятельность с профессорско-преподавательским составом и студентами помогут создать в вузе здоровую, благоприятную обстановку, обеспечивающую развитие и становление будущих специалистов.

Взаимодействие студентов с психологами предполагает определенную позицию самих студентов, их настроенность и желание обращаться за помощью к специалистам-психологам. Поэтому нам было небезынтересно узнать, в какой степени ребята готовы общаться с психологами, с точки зрения востребованности ими такого контакта.

С этой целью в анкету был включен вопрос: испытываете ли Вы потребность в поддержке при решении Ваших проблем, которая могла бы быть предоставлена психологом, социальным педагогом, врачом? 56,5% респондентов ответили, что они нуждаются в такой помощи, 15,5% студентов обращаются за поддержкой к родителям и друзьям, 8,0% пытаются решать проблемы самостоятельно, 20% затруднились ответить.

Таким образом, большинство студентов испытывают потребность в помощи со стороны специалистов. Возможно, из тех ребят, кто затруднялся с ответом, были те, кому такая помощь нужна, но они не знают, где её можно получить.

Практически при любых сложных ситуациях студент, как правило, пытается решить их самостоятельно или прибегая к помощи друзей. Крайне редкое обращение к психологу обусловлено тем, что в вузе либо нет службы психологической поддержки, либо студенты не подозревают о ее существовании. На вопрос «Есть ли в Вашем вузе служба психологической поддержки или психолог?» только 42% от числа опрошенных ответили положительно, 14% ответили «нет», а 44% точно не знают, есть ли в вузе психолог.

Таким образом, на основании изучения мнений студентов мы пришли к выводу, что у них в основном существует необходимость тесного контакта с психологом. Они представляют, по каким вопросам специалист может им помочь. Но отсутствие службы психологической поддержки в вузе или плохая информированность студентов о её существовании не позволяет наладить эффективное взаимодействие.

В ходе обработки данных опроса студентов была поставлена задача: выяснить, существует ли связь между показателями отношения студентов к ценностям здорового образа жизни и саморазвития личности и затруднениями в рефлексивной деятельности. Качественный анализ анкетного материала показал, что студенты при обучении в вузе сталкиваются с проблемами личностного и межличностного взаимоотношения, у них нарушается физическое, психическое и социальное благополучие. А незнание и неумение рефлексировать свое поведение, незнание принципов самоуправления и саморазвития приводят чаще всего к различным формам девиантного поведения: употребление алкоголя, курение, употребление психостимуляторов для поддержания себя в рабочем состоянии, мысли о суициде. Причем к курению марихуаны студенты не относятся как к употреблению наркотиков. Один из мифов, который присутствует в молодежной субкультуре: марихуана — это слабый наркотик (или вообще не наркотик), зависимости от неё не

бывает, отказаться от неё можно в любой момент, а она помогает отрешиться на время от проблем, отдохнуть, после чего можно решить с легкостью любой вопрос. Но к употреблению психоактивных веществ и наркомании склонны небольшое количество студентов, большинство же молодых людей хотят научиться самостоятельно, путем анализа собственных ошибок, путем саморазвития, путем рефлексивной деятельности, научиться справляться с жизненными трудностями, решать свои проблемы, получить качественное образование и стать высококлассным профессиональным специалистом. Многие студенты открыты для принятия ценностей здорового образа жизни, ценностей творческой личности, однако недостаточно осведомлены относительно особенностей и специфики рефлексивной деятельности.

Кроме того, изучение и анализ проблем студентов, возникающих при обучении в вузе, подтверждает теоретические положения и позволяет сделать следующие выводы:

1. Недостатки в рефлексивной деятельности могут негативно отражаться на характере всей профессиональной деятельности, поскольку способны снижать качество выполнения будущим специалистом действий целеполагания, проектирования, оценки и др., выступая препятствием для самореализации себя как творческой личности в выбранной профессии.

2. Наиболее существенными причинами возникновения затруднений при обучении в вузе являются: неполнота теоретических знаний как о здоровом образе жизни, так и знаний принципов рефлексивной деятельности.

3. Несмотря на то, что в образовательном-воспитательном процессе в вузе происходит спонтанное формирование рефлексивной деятельности, студент осваивает только некоторые принципы здоровьесберегающей деятельности, которые помогают ему справляться с трудностями при обучении в вузе. При этом наиболее важная информация об индивидуальном здоровом образе жизни, о рефлексивной деятельности остается не освоенной.

Выводы, полученные в ходе изучения затруднений и проблем, возникающих у студентов при обучении в вузе, а также

методов, которые они применяют для их решения, убедительно доказывают необходимость разработки здоровьесберегающей образовательно-воспитательной среды вуза, обеспечивающей обучение студентов рефлексивной деятельности и принципам здорового образа жизни, а также внедрения здоровьесберегающих технологий, направленных на профилактику девиантного поведения студентов.

Таким образом, образовательно-воспитательный процесс высшего учебного заведения, в котором созданы условия для саморазвития личности каждого студента, учит человека действовать, развивая свои знания, и применять эти знания для развития своей деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Семикин Г.И. Организация антинаркотической профилактической работы со студенческой молодежью в ВУЗах. – М.: изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2003.
2. Профилактика асоциальных явлений и формирование здорового образа жизни молодежи: Учебное пособие / Г.И. Семикин, Г.А. Мысина,

З.Н. Калинина и др.; под общ. ред. Н.А. Шайденко. – Тула: Изд-во ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2009.

G.Mysina

HEALTH-SAVING ACTIVITY OF STUDENTS WITHIN EDUCATIONAL AND PEDAGOGICAL ENVIRONMENT OF THE HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT

Abstract. One of the main tasks of the educational reform is the creation of health-saving environment in a higher educational establishment. The care for health of students and the prophylaxis of a deviant behavior in higher educational establishments. Reflexive and active approach in the working-out of health-saving educational and pedagogical environment of a higher educational establishment.

Key words: education, pedagogy, health of students, personality, prophylaxis of a deviant behavior of the young people, educational and pedagogical environment of a higher educational establishment, system approach.

УДК 37.034

Черных Т.В.

РОЛЬ ЭТИЧЕСКИХ ПЕРЕЖИВАНИЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНИКА В ПРОЦЕССЕ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ*

Аннотация. Процесс нравственного воспитания позволяет создать специальные условия для возникновения этических переживаний, их благоприятного протекания за счёт эмоциональной поддержки. Однако педагогам не всегда ясно, какие условия эффективно влияют на развитие этических переживаний старшего дошкольника в образовательном процессе ДОУ.

Ключевые слова: «переживание», этика, дошкольник, ценности, среда, природа, развитие, «Другой», факторы.

В настоящее время проблема переживаний человека в современном обществе как субъекта сознания и действия остаётся актуальной. Субъекта человеколюбивого

(любовь к людям, гуманность), человеческого (достойного, отзывчивого, гуманного).

«Быть человеком – это значит мыслить, верить, чувствовать и решать. Эти человеческие способности есть способы, которыми человек выходит в Мир и которыми Мир утверждает человека. Единство этих способностей как модусов расположенности в мире входит в условие человеческого бытия. Но проблема каждого индивида – воплотить это преданное условие в жизнь» [20, 25]. По мнению А.Н. Леонтьева, основы будущей личности закладываются уже в дошкольном возрасте, который является периодом первоначального, фактического склада личности.

В Концепции дошкольного воспитания отмечено, что в дошкольном детстве ребенок приобретает основы личностной

* © Черных Т.В.

культуры, ее базис, соответствующий общечеловеческим духовным ценностям. Базис личностной культуры — собственно человеческое начало в человеке, средоточие общечеловеческих ценностей (красота, добро, истина и др.) и средств жизнедеятельности (представления о действительности, способности активного воздействия на мир, проявления эмоционально-оценочного отношения к происходящему). Поэтому важное значение в педагогической практике воспитания приобретает обращение к этике как науке о нравственной жизни человека, поскольку в ней сосредоточены глубинные истоки и основания морального совершенствования личности.

В настоящее время в нашем обществе мы стали чаще сталкиваться с равнодушием и бездуховностью, отсутствием бережного и чуткого отношения людей друг к другу, к окружающему миру. Ребенок, часто наблюдающий картины этой реальности, погружается в мир переживаний.

Проблема этического развития тесно связана с проблемой нравственного воспитания, которое определяется как процесс формирования моральных качеств, черт характера, навыков и привычек поведения. Именно нравственное (моральное) развитие является одной из важных задач практики воспитания и становления личности человека.

Исследованиями этического развития детей занимались отечественные психологи: (С. Г. Якобсон, Е. В. Субботский, Л. И. Божович и др.) и зарубежные (Ж. Пиаже, Л. Колберг, Г. Айзенк, и Р. Уолтер и др.); педагоги: (А.Н. Шмина, М. Борытко).

Процесс нравственного воспитания позволяет создать специальные условия для возникновения этических переживаний, их благоприятного протекания за счёт эмоциональной поддержки. Однако педагогам не всегда ясно, какие объекты могут вызывать этические переживания.

В нашем исследовании феномен «этическое переживание» мы представили в виде анализа научных понятий: «этический» и категории «переживание».

Категория «переживание» представлена в философии и психологии, как имеющий большой значение опыт, «переживание — созерцание», «переживание — деятельность», действительная динами-

ческая единица сознания; как психический предмет и психическое явление в его двойственной сущности: как принадлежность индивиду, субъекту, их испытывающему — то, что составляет внутреннее содержание жизни и что в качестве переживания непосредственно дано, как отношение к объекту; самодвижение психики во времени; наличие стремлений, желаний и хотений; форма активности; эмоциональная форма данности субъекта, содержание его сознания и для обозначения особой внутренней деятельности; совокупность аффективных проявлений; центральное событие внутренней жизни личности в самопонимании и поступке (В. Дильтей, М. Хайдеггер, Ж.-П. Сартр, С.Е. Ячин, Л.С. Рубинштейн, Л.С. Выготский, А.В. Петровский, С.К. Бондырева, Д.В. Колесов, О.И. Ильина, В.И. Пузько А. Ланге и др.).

Этика — это культурная форма доверия, или этическое сознание. Это сознание непосредственного понимания добра и зла, хорошего и дурного. Доверие — это нравственное отношение человека к Ближнему Миру в рамках веры, которая является общим источником религии и морали [20].

Мы придерживаемся толкования этики Л.С. Рубинштейна, в его работе «Человек и мир» отмечено, что этика в широком смысле слова, это вопрос о полноте человеческой жизни в отношении к полноте бытия — в большом смысле как проблема внутреннего бытия человека и его отношение к миру и другим людям. «Я» не только субъект, но и объект для другого, который так или иначе относится ко мне, поступает по отношению ко мне [14].

Этические переживания связаны с категориями этики, это есть «душевная работа» [1, 115] в понимании и действовании, в умении сопереживать, сочувствовать «Другому», в ценностном отношении к целостному миру. Дошкольнику этические переживания необходимы для формирования его ценностной системы, освоения этических норм, правил, для умения осознать культурные ценности, для успешной социализации. Образовательный процесс в ДОУ — это своего рода подготовка к взаимодействию с окружающим миром, где ребёнок вовлечён в игру, отражающую не только жизнь своих сверстников и родителей, наполненную переживаниями, но и в реальную действи-

тельность отношений с миром.

По мнению В.А. Петровского [12], мир ребёнок воспринимает в картине четырёх миров – это мир «Других», «Природы», «Рукотворный Мир», «Себя Самого». Этика, произрастает из глубоко переживаемого личностного ответа жизни и миру. Ребёнок, познавая окружающий мир, сталкивается со всякими рода реальными моментами в своей жизнедеятельности в детском саду, в семье, в окружающей действительности. Эти моменты касаются его личной оценки своего действия, действия «Других» по отношению к значимым объектам внешнего мира: «Природы» и «Культуры».

Зарождение ценности в этом возрасте – процесс эмоциональный. Как отмечалось Ф.Е. Василюком, на первых порах ценности существуют только в виде эмоциональных последствий их поведенческого нарушения или, наоборот, утверждения (первые чувства вины и гордости). Затем ценности обретают форму “знаемых” мотивов, потом – мотивов смыслообразующих и, наконец, мотивов одновременно и смыслообразующих и реально действующих. При этом ценность на каждом этапе обогащается новым мотивационным качеством, не утрачивая предыдущих [4].

Этические переживания – фундамент для развития взрослого человека, который закладывается в детстве. Ребёнок живёт полноценной жизнью, взрослея, он накапливает социальный опыт.

Известный французский педагог начала XX века С. Френе [17] подчеркивал, что потребность проявления своих чувств, переживаний является естественной потребностью каждого ребенка. Существует неразрывная связь этой потребности с интенсивностью развития ребенка: если мотивом деятельности становится удовлетворение какой-либо потребности, интереса, поиск ответа на вопрос, связанный с познанием окружающего мира, развитие происходит быстрее. Оно будет полным, если взрослые сумеют создать среду, облегчающую это развитие, если у ребенка будет возможность самовыражаться, передавать другим свои мысли, наблюдения, действовать. В свете критериев духовно-нравственного развития мы обратились к гармоничным одухотворенным отношениям ребенка к миру природы.

Ребёнок попадает в мир, который представляет собой мир ценностей. «Ценность есть предмет потребностей человека. Всякая ценность характеризуется двумя свойствами – функциональным значением и личностным смыслом, т.е. отношением к потребностям человека» [9, 45]. Духовные ценности, прежде всего, характеризуются определённым информационным содержанием и истинностным отношением и как ценности функционируют только в том случае, если они приобретают идеальное бытие, бытие в сознании людей. По мнению Франкла [16], субъект, умеющий оценить и осознать духовные ценности, обладает особым ценностным отношением к объектам жизненного мира, выделяя их и оценивая их значимость. Постигая сущность духовных ценностей, ребёнок осознаёт свою значимость в духовном мире.

Ряд исследователей отметили, что высшие человеческие переживания осуществляются не только в адаптации, а в контексте освоения культурных ценностей, что они по своим результатам ведут к “расширению границ индивидуального сознания до «всеобщего». Это позволяют утверждать, что проблема развития этических переживаний с точки зрения этики как науки имеет весомость, так как субъект, умеющий оценить и осознать духовные ценности, обладает особым ценностным отношением к объектам жизненного мира, выделяя их и оценивая их значимость. Это делает необходимым рассмотрение развития этических переживаний дошкольника 6-7 лет в рамках нашего исследования, в комплексе с обучением их моральным нормам (познавательный аспект); повышением самооценки, что отражается в усилении субъектной составляющей самосознания и в изменениях отношения ребёнка к другим детям (психологический аспект), в организации совместной деятельности ребёнка в структуре «ребёнок – дети», «ребёнок – взрослый – природа» (педагогический аспект).

По мнению С.И. Гессена, особая роль отводится воспитателю как посреднику между миром культуры и ребёнком [5]. Именно он влияет на усвоение норм и правил. Эти нормы усваиваются ребёнком под влиянием образцов и правил поведения. Большое значение в этом плане имеет развитие у детей дошкольников чувства гор-

дости и чувства стыда, которые заставляют ребёнка соотносить свои поступки с оценками и ожиданиями взрослых. Возникновение нравственно-направленных социальных мотивов, отмечал Леонтьев, и эмоциональных переживаний совершается не путём пассивной адаптации ребёнка к требованиям социальной среды, его окружающей, а происходит в активной форме, в процессе деятельности, которую ребёнок осуществляет, сотрудничая и общаясь с другими людьми – взрослыми и сверстниками.

Анализируя программы для дошкольников в рамках нашего исследования, мы остановились на программах, которые знакомят детей с природными объектами. В нашем исследовании природа – источник этических переживаний. Общение с природой полностью соответствует процессу, названному М.С. Каганом «общение ради общения» [7]. Это так называемые «дружеские контакты», имеющие своей целью процесс душевного сближения. Способность каждого человека общаться с животными и растениями обеспечивает формирование важнейшего условия охраны природы – включения всех живых существ в сферу действия этических норм. В основе общения дошкольника с живой природой лежит отношение старшего к младшему (проявляется потребность ребёнка ласкать, заботиться о растениях и животных), присутствует сопереживание, оказание помощи слабому, осуждение неблагоприятного поступка «Другого».

Гуманистический опыт общения с природой развивает способности к заботе, единению и родству. Будучи высоко социальными животными, люди требуют этих привязанностей. Человеческие существа жаждут товарищеских отношений. Эмоциональная связь с другими живыми существами может удовлетворить эту потребность и усилить нашу способность направлять эти эмоции на других, возникает этика, направляющая людей на минимизацию вреда для других созданий» [8]. Общение с Природой затрагивает эмоциональную, познавательную сферу человека, касается осуществляемой им практической деятельности и, самое главное, совершаемых поступков. По мнению В.А. Ясвина, в науке известны четыре компонента отношения к природе:

эмоциональный, познавательный, практический и поступочный [19].

В нашем исследовании мы рассматриваем «Природу» и «Другого» как фактор развития этических переживаний дошкольника. В своём труде «Психология воспитания» В.А. Петровский предлагает рассматривать Природу как развивающую эмоциональную среду «Я – Природа». Эмоциональная среда, по В.А. Петровскому это предметная, социальная, природная и среда собственного Я, – это та среда, которая обеспечивает развитие познавательного, собственно аффективного и произвольно-волевого направлений личности. Рассматривая Природу как один из миров целостного мира, мы не отделяем её от остальных миров: «Культуры», «Других», «Самого себя». Природа это источник переживаний, которые связаны с Истиной, Красотой и Добром.

По мнению Торо, философа-романтика XIX века, нравственно несовершенные люди не могут войти в царство природы [15]. Философско-психологическое осмысление понятия «этический» и категории «переживание» указывает на возможность создания педагогических условий, ориентированных на развитие этических переживаний и определение критериев, которые являются приоритетными. Уровни развития этических переживаний старшего дошкольника охарактеризованы как высокий, средний, низкий. Опыт работы в детском дошкольном учреждении помог выявить нижеперечисленные условия.

К педагогическим условиям, необходимым для развития этических переживаний ребёнка мы отнесли следующие: наличие эмоциональной среды, взаимодействие со «Значимыми Другими», накопление опыта этических переживаний.

Выделяя критерии этических переживаний, мы опирались на теоретические представления отечественной психологии о структуре личности (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Н.И. Непомнящая, С.Л. Рубинштейн, В.А. Петровский); идеи об особенностях развития дошкольников, их игровых и продуктивных видах деятельности (Л.И. Божович, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин, З.А. Михайлова и др.).

Критерии: информационный, эмпатически-мотивационный, поведенческий. По-

казатели: 1 – знает и понимает нравственно-этические понятия, правила культуры поведения в общественных местах; 2 – знает правила поведения на природе; 3 – имеет опыт сопереживания другому; имеет опыт сочувствия другому; имеет опыт сорадования за другого; 4 – соблюдает норму поведения; 5 – проявляет гуманные отношения к сверстникам, к животным и растениям; 6 – умеет регулировать свои действия в жизненных ситуациях, ситуациях нравственного выбора.

Анализ анкет родителей показал, что рассматриваемый нами феномен «этические переживания» раскрывается в таких значениях, как сопереживание, сочувствие «Другому», переживание морального выбора на благо «Другого», соблюдение норм и правил поведения, предложение и оказание помощи «Другому», забота о «Другом», внутренний мир равнодушного человека.

На констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы использовался комплекс методов исследования нравственной сферы дошкольника, который включал в себя: метод наблюдения, беседы на нравственные темы, различные виды устного и письменного опроса дошкольников, воспитателей и родителей; проблемные ситуации, рисуночную методику «Моя семья»; методику Д.В. Сергеевой «Подарок» для выявления соотношения мотивов поведения, методику Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной, направленную на изучение социальных эмоций; методику Г.А. Урунтаевой «Незаконченные истории», Тест С. Розенцвейга, методику С.Г. Якобсон, Г.И. Моревой «Изучение морального поведения». Кроме того, проводилось наблюдение за характером взаимодействия педагога с детьми, изучалось программно-методическое обеспечение педагогического процесса.

Мы пришли к выводу, что знания детей о том, как надо поступать при проигрывании ситуации с завершением, и того, как поступают в реальной жизни – в обеих группах находится на различных уровнях: дети либо знают, как поступать, но не поступают должным образом, либо поступают в соответствии с ситуацией, но не могут объяснить своего поступка.

Результаты констатирующего эксперимента, полученные с помощью вышеуказанных методов показали, что уровень раз-

вития этических переживаний у старших дошкольников экспериментальной группы (ЭГ) – детский сад №28, и контрольной группы (КГ) – детский сад 159 г. Владивостока имеют невысокие показатели практически по всем критериям.

Выявленные уровни этических переживаний у детей заставили нас обратиться к проверке предложенных нами условий развития этических переживаний у старших дошкольников (6-7 лет). В своей работе мы наметили три направления.

Первое направление: разработка «природной тропинки» на территории дошкольного образовательного учреждения № 28 г. Владивостока с привлечением к её созданию детей и родителей экспериментальной группы.

Второе направление: развитие у детей способности понимать состояние, настроение другого человека, формировать способы эмоционального содействия, оказывать помощь, сочувствовать. Содержание предварительной работы: чтение художественной литературы, в которой описывается какая-либо типичная ситуация, содержащая в себе моральный смысл, с последующим обсуждением описанных в них поступков; рассматривание картин, отражающих разнообразные ситуации из жизни детей, на которых ребёнок испытывает тревогу, боль, огорчение, обиду. Игры-упражнения, в которых детям предлагается решение ситуаций, содержащих в себе моральный смысл.

Третье направление: формирование опыта высокого уровня развития этических переживаний посредством сюжетно-ролевой игры; русских народных сказок, где главные герои – животные; экологических прогулок; игр, которые направлены на развитие сопереживания, сочувствия и содействия живым существам, из опыта работы В.А. Ясвина [19] и упражнений, направленных на контакт с животными М.Ф. Пупиньша [17], участия детей и родителей в природоохранных акциях.

Результаты исследования: созданные нами условия могут способствовать развитию этических переживаний до высокого уровня. В этом мы видим перспективы дальнейшей работы по развитию личности дошкольника в целом. Эффективность развития этических переживаний дошкольников во многом зависит от согласованной

работы дошкольного учреждения и семьи. Работа должна вестись параллельно, дополняя друг друга. В связке (ребенок, взрослый, природа), воспитатель создает условия, где он может принимать роль родителя, сверстника, персонажа. Педагог использует методы психолого-педагогической коррекции субъективного отношения к природе [19]. Особое место он уделяет игре, в которой дети вступают в общение со сверстниками, вживаясь в образ живых существ из животного мира, переживая различные состояния созданных ими образов. Роль воли в игре неоспорима. Воля порождает успех, а успех – ситуацию переживания. Это трудная задача, но благородная, необходимо научить детей осознавать и переживать свой эмоциональный опыт. Педагог придерживается гуманных принципов, сближающих с ним ребенка и коллектив сверстников. В разработанной нами программе мы используем метод взаимодействия с животными, который способствует развитию сопереживания, сочувствия и содействия живым существам (результат многолетнего опыта М.Ф. Пупиньша [13]). Авторская программа углубленного изучения окружающего мира знакомит детей с природным объектом, имеющим уникальную ценность для Приморского края. Как пишет в своей работе С.К. Бондырева, «...идя от значимости к ценности, мы идем изнутри психики к окружающему миру, а идя от ценности к значимости, мы идем от окружающего мира внутрь психики», что путь познания всегда наполнен переживаниями и они — двигатель на этом пути [1, 115]. К Красоте (эстетическая потребность

– гармония с окружающим миром), к Истине (познавательная потребность – успех), и Добру (этическая потребность – альтруизм, соучастие, радость общения) начинается восхождение ребенка с выработкой у него своей самооценки в этом мире, где «Другой» – педагог, проводник в этом мире.

С момента рождения, по мнению В.А. Петровского, вступает в силу психологический механизм «эмоционального заражения» (мотивационного подражания), один из ведущих в развитии ребенка во всех без исключения эмоциогенных субсферах, составляющих среду «Я – Другие». Чем ближе к ребенку взрослый, тем интенсивнее действует механизм «эмоционального заражения».

Гипотезой нашего исследования является положение, что использование предлагаемой нами методики приведет к большему изменению показателей (П1-П6) в экспериментальной группе (ЭГ) по сравнению с контрольной (КГ). Так как измерения показателей проводились в шкале порядка [11-10], то для проверки нашей гипотезы мы можем воспользоваться критерием Манна-Уитни, предназначенным для проверки однородности независимых выборок по центрам распределений [18], и при этом мы воспользуемся пакетом статистических программ, предложенным в работе [2]. Нулевой гипотезой (H_0) при применении критерия Манна-Уитни является положение, что выборки однородны по центрам распределений. Результаты проверки (H_0) представлены в табл. 1.

Как следует из результатов, представленных в табл. 1 мы можем отвергнуть H_0

Таблица 1

Проверка однородности показателей развития в экспериментальной и контрольной группах, полученных в результате контролирующего эксперимента

№ п/п	Названия показателей развития этических переживаний	Объемы сравниваемых выборок	Значения статистики критерия Манна-Уитни, U	Значения критических чисел, Z	Уровень отвержения H_0 , α (односторонний критерий)
1	П1	60/60	940	5,5	0,0
2	П2	60/60	1246,0	3,72	0,0
3	П3	60/60	1352,0	3,98	0,0
4	П4	60/60	1040,0	5,23	0,0
5	П5	60/60	1195,0	4,09	0,0
6	П6	60/60	1089,0	4,87	0,0

Проверка однородности показателей развития в экспериментальной и контрольной группах, полученных в результате констатирующего эксперимента

№ п/п	Названия показателей развития этических переживаний	Объемы сравниваемых выборок	Значения статистики критерия Манна-Уитни, U	Значения критических чисел, Z	Уровень отвержения H_0 , α (односторонний критерий)
1	П1	60/60	1800,0	0,0	0,5
2	П2	60/60	1750,0	-0,32	0,37
3	П3	60/60	1710,0	-0,55	0,29
4	П4	60/60	1800,0	0,0	0,5
5	П5	60/60	1790,0	0,08	0,47
6	П6	60/60	1710,0	-0,55	0,29

Примечание: знак «-» означает, что отвержение H_0 осуществляется в пользу больших уровней развития показателей у обучаемых КГ

в пользу её альтернативы на уровнях значимости α равных 0,05, что, в свою очередь, казалось бы, бесспорно свидетельствует о более высокой эффективности предлагаемой методики по сравнению с существующими. Однако можно допустить, что полученное различие в уровнях развития показателей (П1-П6) обусловлено не эффективностью предлагаемой методики, а изначально более развитыми показателями (П1-П6) у старших дошкольников ЭГ. Для проверки данного предположения проверим на однородность по центрам распределения уровень развития показателей (П1-П6) ЭГ и КГ, полученным в результате констатирующего эксперимента. Проверку проведём с помощью критерия Манна-Уитни. Нулевой гипотезой (H_0) является положение, что уровень развития показателей в ЭГ и КГ однородны по центрам распределений. Результаты проверки представлены в табл. 2.

Как следует из результатов, представленных в табл. 2, мы не можем отвергнуть H_0 , так как уровень значимости α отвержения гипотезы больше 0,05. Таким образом, полученный результат свидетельствует, что уровни развития показателей (П1-П6) ЭГ и КГ однородны. Следовательно, этот результат свидетельствует в пользу положения, что предложенная нами методика эффективна.

«Взрачивая» этические переживания в дошкольной среде, мы можем в будущем увидеть субъекта, умеющего оценить

и осознать духовные ценности, который будет обладать особым ценностным отношением к объектам жизненного мира, выделяя и оценивая их значимость.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бондырева С. К. Переживание (психология, социология, семантика): Учеб. пособие / С. К. Бондырева, Д. В. Колесов. — М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЕК», 2007 — 160 с. — (Серия «Библиотека студента»).
2. Боровиков В. STATISTICA 5.0: искусство анализа данных на компьютере. Для профессионалов. — СПб.: Питер, 2001.
3. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. - СПб.: Изд-во Питер, 2000.
4. Василюк Ф.Е. Психология переживаний (анализ преодоления критических ситуаций). — М.: Издательство Московского университета, 1984. — 200 с.
5. Гессен, С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Отв. ред. и сост. П.В.Алексеев. — М.: Школа Пресс, 1995. — 448 с.
6. Ермолаев О.Ю. Математическая статистика для психологов: Учебник. — М.: Московский психолого-социальный институт Флинта, 2003.
7. Каган, М.С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений. — М., 1998.
8. Келлерт, С. Девять основных ценностей природы и биофилия//Любовь к природе. Материалы международной школы-семинара «Трибуна - 6». — Киев, 1997. — С. 7-26.
9. Москаленко, А.Т, Сержантов, В.Ф. Смысл жизни и личность. — Новосибирск: Наука. Сиб. отд-ние, 1989 — 205 с. — (Серия «Общество и личность»).

10. Новиков А.М. Как работать над диссертацией: Пособие для начинающего педагога-исследователя. – М.: Этвес, 2003.
11. Павлов Ю.В. Статистическая обработка дидактического эксперимента. – Труды НИИ проблем высшей школы Министерства высшего и среднего специального образования. – М.: Знание, 1977. – Вып. 2.
12. Психология воспитания: Пособие для методистов дошкольного и начального образования, преподавателей, психологов / А.Д. Грибанова, В.К. Калинин, Л.М. Кларина и др.; Под ред. В.А. Петровского. – 2-е изд. – М.: Аспект Пресс, 1995. – 152 с.
13. Пупиньш М.Ф. Животные в мире человека. – М.: Эколого-просветительский центр «Заповедники», 1999. – 38 с.
14. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.
15. Торо Г.Д. Уолден, или Жизнь в лесу. – М., 1979.
16. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М., 1987.
17. Френе С. Избранные педагогические сочинения. – М.: Прогресс, 1990.
18. Холлендер М., Вулф Д. Непараметрические методы статистики. – М.: Финансы и статистика, 1983.
19. Ясвин В.А. Психология отношения к природе. – М.: Смысл, 2000. – 456 с.
20. Ячин С.Е. Человек в последовательности событий жертвы, дара и обмена. – Владивосток: Дальнаука, 2001. – 279 с.

T. Chernih

ROLE OF ETHICAL EXPERIENCES OF THE SENIOR PRESCHOOL CHILD DURING MORAL EDUCATION

Abstract. Process of moral education allows to create special conditions for occurrence of ethical experiences, their favorable course due to emotional support. However to teachers it is not always clear, what conditions effectively influence development of ethical experiences of the senior preschool child in DOW'S educational process.

Key words: "experience", ethics, the preschool child, values, environment, the nature, development, "Another", factors.

УДК 37.02(73)

Поморцева Н.П.

ТЕХНОЛОГИЯ «УЧЕБНОГО ПОРТФОЛИО» В ДИАГНОСТИКЕ ОДАРЕННЫХ УЧАЩИХСЯ В ШКОЛАХ США*

Аннотация. Данная статья посвящена поиску путей наиболее эффективной идентификации интеллектуально одаренных учащихся в практике американской средней школы. Технология «учебного портфолио», сочетающая в себе ряд эффективных диагностико-развивающих методов, позволяет отказаться от «разовой» идентификации одаренности и выявить большее число «потенциально» одаренных учащихся.

Ключевые слова: диагностика одаренности, средняя школа, зарубежный опыт.

На протяжении последних десятилетий проблема диагностики одаренности в процессе обучения является объектом пристального внимания американских исследователей. Как утверждают исследователи С. Рензулли и С. М. Рис, актуальность

данной проблемы связана с тем, что «контингент одаренных детей может быть представлен значительно шире, чем тот небольшой процент учащихся, который обычно идентифицируется при помощи высоких оценок по тестам интеллекта и достижений» [1, 214].

Основным требованием к альтернативным формам и методам идентификации одаренных детей является отказ от так называемой «разовой» идентификации в пользу обеспечения условий для долговременного исследования поведения ребенка. Для построения прогноза развития одаренного ребенка необходима специальная технология диагностики, которая должна рассматриваться с точки зрения возможностей для развития «поведения одаренного человека» (термин Дж. С. Рензулли), а не просто как составляющая процедуры идентификации и оценки одаренности.

* © Поморцева Н.П.

Чтобы построить прогноз развития одаренного ребенка, необходимы специальные методы диагностики, которые должны рассматриваться с точки зрения возможностей для развития «поведения одаренного человека», а не просто как способы идентификации и оценки одаренности. Такой подход позволяет Дж. Рензулли отойти от традиционной практики, при которой в результате тестирования некоторые ученики получают ярлык «одаренных», а остальные – «неодаренных». При этом игнорируется большое число учащихся из «групп риска», например, так называемых «неуспешных в учении» одаренных, чей уникальный потенциал проявляется как-то иначе.

По данным многочисленных исследований, ранняя идентификация одаренных детей происходит в результате простого наблюдения за поведением ребенка со стороны работника образования, родителя или друга. Однако Э. Уиннер отмечает субъективность такой оценки, которая проявляется в сравнении черт наблюдаемого учащегося с другими детьми его возраста [7].

Собранные в результате многолетних наблюдений характерные черты поведения одаренных детей были классифицированы по шести известным *типам одаренности*, представленными С. Марланд еще в 1974 году и являющимися общепризнанными в американской психолого-педагогической науке.

В соответствии с предметом рассмотрения данной статьи рассмотрим подробнее признаки наличия *общих интеллектуальных способностей*.

Одаренный учащийся очень много читает;

питает активный интерес к естественным наукам или литературе;

изобретателен – решает проблемы необычным способом;

обладает развитым ассоциативным мышлением;

способен к абстракции, концептуализации и синтезу;

интересуется причинно-следственными связями между явлениями;

участвует во многих исследовательских проектах;

демонстрирует исключительное здравомыслие в суждениях;

получает высокие отметки по боль-

шинству учебных предметов;

обладает богатым словарным запасом;

оригинален в устной и письменной речи;

задает много вопросов провокационного характера;

любит структуру, порядок и последовательность во всем;

независим, склонен доминировать над одноклассниками;

эмоционально уравновешен;

дисциплинирован – не нуждается в постоянном контроле со стороны;

предприимчив – знает, как заработать деньги;

общителен и дружелюбен, открыт к окружающим и т. д. [6].

Данная классификация характерных черт поведения одаренных учащихся предоставляет учителям, родителям и окружающим большой материал для наблюдения за ребенком. Однако мы полагаем, что классификация не является полной, так как не учитывает меру проявления тех или иных личностных черт и характеристик поведения (энергия, фантазия, самодисциплина и т.д.), соотношение между ними (склонность к доминированию и открытость в общении). Возможно, следует выделить некоторые общие для всех типов одаренности отличительные черты поведения.

Педагог-исследователь С. Винербреннер, например, предлагает наряду с общими характеристиками, выделить творческое мышление и перфекционизм, а общие характеристики конкретизировать, подразделив их на сферы учения, интересов и отношения с окружающим миром.

Обобщив эмпирические данные, полученные в ходе двадцатилетней практической деятельности в качестве учителя и координатора программ для одаренных, С. Винербреннер утверждает, что особенности одаренного поведения проявляются в *учении, интересах и отношениях с окружающим миром*. Таким образом, кроме указанных выше характерных черт, следует отметить, что одаренный учащийся:

- обычно имеет много различных увлечений, коллекций; или

- одну «пламенную страсть», которой «предан» в течение многих лет;

- демонстрирует высокую мотивацию

к исполнению задуманного;

- чувствителен к красоте и чувствам других людей;
- обладает обостренным чувством справедливости;
- обладает особым чувством юмора, может быть «клоуном» в классе;
- предпочитает ровесникам компанию старших детей и взрослых;
- может быть «дворовым», «трудным» ребенком и «неуспешным» учеником [10].

Мы полагаем, что, в целом, данные характеристики отражают особенности поведения одаренных детей и могут быть использованы на начальном этапе диагностики в средней школе.

Однако собранная в результате наблюдений информация не является достаточным основанием для признания того или иного учащегося одаренным и включения его в работу по специальной программе. На практике идентификацию одаренных детей осуществляют, прежде всего, учителя. При этом американские исследователи Дж. Рензулли, Дж. Делисл, Дж. Пурселл отмечают, что на практике часто «срабатывает» стереотип «школьной одаренности», и за пределами специальных программ остаются, например, одаренные «неуспешные в учении» учащиеся [5; 8; 9].

Подобный случай описывает С. Винербрэннер в работе «Технологии обучения одаренных учащихся в общеобразовательной школе». Она предлагает свой метод идентификации одаренных детей «Сначала самое трудное». Суть метода заключается в следующем: давая задание по отработке определенных навыков по теме, учитель предлагает желающим выполнить только 5-6 наиболее трудных из них. В случае если учащийся правильно и аккуратно выполнит все задания, он освобождается от выполнения остальных заданий и становится «контролером» до конца урока, помогая учителю проверять работу остальных учащихся. Исследователь утверждает, что данный метод особенно полезен при идентификации учащихся из уже указанной «группы риска», традиционно не охваченных программами для одаренных, в частности «потенциально» одаренных, но неуспешных в обучении.

Очевидно, что механизм эффективности данного метода заключается в ут-

верждении С. Винербрэннер, что «одаренные дети могут овладеть новым материалом быстрее, чем их ровесники и запомнить большую часть усвоенного навсегда. Это – неотъемлемая характеристика одаренности» [10]. Возможно, что эффективность метода заключается в стимулировании мотивации как составляющей одаренности, согласно «Трехкольцевой модели одаренности» Дж. Рензулли, где еще в 1978 году исследователь впервые предположил, что одаренность является совокупностью ряда взаимодействующих элементов, а следовательно, нельзя определить наличие одаренности только по одному параметру.

В связи с этим в последнее время довольно распространенной альтернативной технологией оценки потенциальных возможностей и актуальных достижений учащихся в школах США становится «учебное портфолио», или «портфель данных об ученике».

В наиболее широком понимании «портфолио» представляет собой форму и процесс организации контроля (оценки) труда учащегося. Это сбор продуктов учебно-познавательной деятельности ребенка и информационных материалов из «внешних» источников (окружения учащегося, национальных центров тестирования, различных общественных организаций и др.). Собранная информация предназначена для последующего анализа уровня достижений данного учащегося по качественным и количественным критериям и, как следствие, модификации процесса обучения. Таким образом, основная цель работы над «учебным портфолио» – «показать все, на что ты способен» [3].

Адекватную оценку содержания «учебного портфолио» обеспечивает наличие информации по следующим категориям:

- обязательная: промежуточные и итоговые письменные контрольные работы;
- поисковая: выполнение проектов, исследование проблемы, решение нестандартных задач повышенной сложности;
- ситуативная: приложение изученного материала в практических ситуациях (решение прикладных задач, выполнение лабораторных работ);
- описательная: составление автобиографии, ведение дневника, написание ре-

фератов и сочинений по данному предмету;

- внешняя: отзывы учителей, одноклассников, родителей, а также проверочные листы учителя [3].

Полученные далее оценки переводятся в проценты, где общая оценка принимается за 100%, а категории портфолио распределяются по нисходящей: от 40% – обязательная до 5% – внешняя категория, соответственно [4].

Очевидным достоинством «портфолио» является возможность продолжительного наблюдения за учащимся, что гарантирует большую надежность результатов. Однако для идентификации одаренных данный вариант «портфолио» является важным, но недостаточным, так как он фиксирует только достижения учащихся, не определяя перспективы их развития.

Для преодоления вышеуказанных противоречий Дж. С. Рензулли, С. М. Рис и Л. Смит предприняли попытку поставить процесс диагностики на более прочную научную основу и разработали долговременную модель диагностики одаренности, получившую название «Принцип турникета».

Важно отметить, что при таком подходе к диагностике одаренности отпадает необходимость жесткого отбора детей в специальные программы. Подобная система также создана для работы в общеобразовательной школе, где дети с начальной ступени обучения включаются в работу по специальным программам. В течение всего года вне зависимости от уровня достижений учащиеся могут входить и выходить из программы [2].

В процессе диагностики авторами методики используются как традиционные методы оценки (тестирование, собеседование, сбор и анализ информации из внешних источников и т.д.), так и методы, основанные на оценке трех параметров деятельности учащегося – способностях, интересах и стилях учения. Результаты исследования собираются в «Портфель данных об ученике», который используется при принятии решений о возможностях развития способностей в обычном классе, в группах обогащения и в ряде специальных образовательных программ. В работе над «портфелем» решаются две основные задачи: 1) определить, в чем заключается наиболее

положительное, что известно о работе учащегося; 2) разработать способы наиболее эффективного стимулирования выявленных способностей учащегося. Таким образом, ответственность за формирование и интерпретацию «портфеля» возлагается в основном на специалиста (учителя), работающего с данным классом.

Для средней ступени обучения Дж. Рензулли и Дж. Пурселл предлагают несколько модифицированный вариант «Портфеля данных об ученике», названного «Общий портфель (портфолио) талантов» – систематический план выявления и развития одаренности, позволяющий собирать и проанализировать лучшие образцы работ, направленность интересов и стиль учения учащегося.

В диагностике упор делается на совместную работу учителя и учащегося и представлении учащемуся большей самостоятельности в селекции и анализе собранной информации. Поэтому часть процесса включает помощь учащимся в выработке навыков оценивания элементов своего «портфолио» в соответствии со своими собственным внутренним набором критериев и внешними критериями учителей и других учащихся. Учащиеся достигают большей автономии в работе над «портфелем», принимая на себя ответственность за отбор тех или иных образцов, сохранение и регулярное обновление содержания «портфолио», постановку и реализацию очередных целей деятельности. Целеполагание осуществляется путем самостоятельного принятия учащимся решения, какие еще достижения следует включить в свой «портфолио» и в какие сроки. Хотя учитель и выступает в качестве руководителя, конечной целью данного процесса является самоуправление учащихся в работе над «портфолио» [8].

Особенно важно отметить, что «портфолио» является составной частью общей системы «Модели обогащающего школьного обучения», также активно внедряемой в процесс обучения одаренных учащихся в средних школах страны. Указанная модель представляет собой «набор специальных методов для стимулирования деятельности ученика, развития его интересов к учению, повышения успешности и интеграции большого объема учебных способов и навы-

ков деятельности в самые разные области школьной программы ...» [1, 215]. «Портфолио» служит не только формой идентификации одаренных, но и инструментом включения детей в работу по программе с целью обеспечить «интересное и сложное обучение во всем многообразии типов школ, уровней готовности учащихся и демографических различий между ними» [9, 62].

Очевидно, что «портфолио» является более совершенной формой диагностики одаренных, так как ориентируется не только на селекцию и анализ уже достигнутых учащимися результатов, но и на выявление потенциальных возможностей всех учащихся. Данный подход делает более демократичными различные специальные программы для одаренных, так как предоставляет большему числу детей возможность участвовать в их работе. Технология «учебного портфолио», в отличие от других форм и методов диагностики («разовых» – тестирование, кратковременных – оценивание «потенциально» одаренного учащегося), является частью системы развития одаренного ребенка.

На наш взгляд, очевидным достоинством данной технологии является ее пролонгированность во времени и учебно-образовательном пространстве. Данная педагогическая технология является частью общей «Модели обогащающего школьного обучения», где одаренные учащиеся становятся активными субъектами сначала процесса диагностики своей одаренности, а затем достижения цели диагностики – модификации учебного процесса в соответствии с выявленными возможностями, интересами и стилями учения одаренных учащихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Рензулли Дж., Рис С. Модель обогащающего школьного обучения: практическая программа стимулирования одаренности детей / Дж. Рен-

- зулли, С. Рис // Основные современные концепции творчества и одаренности / Д.Б. Богоявленская. – М.: Молодая гвардия, 1997. – 416 с.
2. Савенков А. И. Диагностика детской одаренности как педагогическая проблема / А.И. Савенков // Педагогика. – 2000. № 10. – С. 87-94.
3. Чошанов М. А. Школьная оценка: старые проблемы и новые перспективы / М.А. Чошанов // Педагогика. – 2001. № 10. – С. 95-100.
4. Clarke D. Assessment alternatives in Mathematics / D. Clarke. – Carlton, 1992.
5. Delisle J. Guiding the Social and Emotional Development of Gifted Youth / J. Delisle. - L., 2002.
6. Marland S. Education of the Gifted and Talented. Report to Congress / S. Marland. – Washington, DC: U.S. Government Printing Office, 1974.
7. Osborn J. B. Assessing Gifted Children / J. B. Osborn // Understanding Our Gifted [Электронный ресурс]. – 1998. – Режим доступа: <http://www.hoagiesgifted.org/resources/agc.html>, свободный
8. Purcell J.H., Renzulli J. S. The total talent portfolio: A systematic plan to identify and nurture gifts and talents. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press. – 1998.
9. Renzulli J.S., Richards S. Gifted in the middle: Addressing the Needs of Gifted Middle School Students // Principal. – 2000. № 79 (4). – P. 62-63.
10. Winnerbrenner S. Teaching Gifted Kids in the Regular Classroom / S. Winnerbrenner. – Minneapolis: Free Spirit Publishing, 1992. – 162 p.

N. Pomortseva

PORTFOLIO AS A TECHNOLOGY OF IDENTIFYING GIFTED STUDENTS IN THE USA

Abstract. The article deals with the research into the most effective ways of diagnosing giftedness among American middle school children. The portfolio includes a range of identification and development methods that allow to withdraw from an unreliable one-off identification procedure and to discover a significant number of potentially gifted students.

Key words: diagnosing giftedness, public middle school, USA.

ЦЕЛЬ, ЗАДАЧИ И СОДЕРЖАНИЕ ПРЕДМЕТНОГО ОБУЧЕНИЯ В ЦЕРКОВНО-ПРИХОДСКОЙ ШКОЛЕ РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ В НАЧАЛЕ XX ВЕКА *

Аннотация. В статье показано, что целью церковно-приходских школ в начале XX в. было утверждение в народе православного учения веры и нравственности, а также сообщение первоначальных полезных знаний. Основные задачи церковных школ заключались в начальном образовании, а также религиозно-нравственном воспитании учащихся в русле православных традиций.

Ключевые слова: церковно-приходская школа, православные традиции, предметное обучение, Закон Божий, церковное пение, церковнославянская грамота.

Исконный обычай православного русского народа отдавать своих детей в обучение священникам, организовывать школы при храмах и монастырях имел для себя незыблемо твердые основания. Наиболее осязаемо дело церковно-приходских школ (далее ЦПШ) было соединено со священнодействием крещения. Школа при церкви давала возможность вести это дело, строго обязательное для священника и необходимое для всех, наиболее легко и успешно. Правильная последовательность в обучении, распределении учеников по возрасту, взаимная их помощь, усилия при соревновании, возможность проверки приобретаемых знаний, классные пособия, неизменность принятых порядков и строгое соблюдение благочиния, – все это способствовало усвоению детьми учения православной веры и привлечению их под кров церкви.

В свою очередь, наставление учеников в истинах веры не ограничивалось уроками в школе, сюда необходимо добавить церковные проповеди и богослужения. Ученики ЦПШ изучали основы православной веры, знакомились с главными событиями из истории Библии, привыкали к языку Церкви и учились осознанно относиться к тому, что видели и слышали в храме. Следовательно,

ЦПШ, обучая чтению и пению на церковнославянском языке, увеличивала число чтецов и певцов в храмах.

Школа при церкви представляла наилучшие способы для впечатления в сердце детей основных истин православной традиции. Правильная последовательность в обучении, распределении учеников по возрасту, возможность проверки приобретаемых знаний, классные и учебные пособия, неизменность принятых порядков и строгое соблюдение их, – все это способствовало усвоению школьников учебных предметов.

Безусловно, ЦПШ принимала детей для обучения в самое благоприятное время их духовного развития, когда, с одной стороны, сердце их сохраняло всю впечатлительность детского возраста, с другой – начиналось пробуждение умственных способностей. Три или четыре года одноклассной ЦПШ – это для большей части детей время начального и вместе с тем окончательного образования, и из нее они прямо вступали в жизнь. Пройти двухклассную школу удавалось весьма немногим [12, 373].

В учебных заведениях особенно заботились об установлении твердых основ педагогики, искали их в свойствах человеческой природы, в особенностях народов, в бытовых и исторических условиях. И ни одна наука не представляла столько произвольных и часто противоречивых взглядов на свой предмет, как наука о воспитании. Задача ЦПШ значительно облегчалась тем, что она ориентировалась на духовно-нравственное воспитание.

Учебный день в школе начинался чтением утренних молитв по указанному правилу. Чинопоследование утренней молитвы, несколько сокращенное именно для детей, обучающихся в начальных училищах, находилось в Учебном Часослове, изданном при Священном Синоде.

В школах, кроме Закона Божьего, преподавались: церковное пение, чтение

* © Симора В.А.

церковной и гражданской печати и письмо, начальные арифметические сведения, а в двухклассных ЦПШ, кроме того, начальные сведения из истории церкви и отечества, сведения о явлениях природы, география, линейное черчение и в некоторых школах практиковалось рукоделие для девочек [12, 392; 11, 11-12].

Воспитание детей в духе церковности было не только теоретическим, осуществлялось не одними беседами, уроками, наставлениями, но в равной мере и даже более, практическим путем, соответственными религиозными упражнениями: совершением молитв, посещением храма, деятельным участием в богослужении и т.д.

Само название ЦПШ указывает на особенное значение в них **Закона Божьего**. Он составлял главный предмет, и все другие предметы, по возможности, были поставлены от него в более или менее тесную зависимость. Церковная грамота помогала изучению молитв и песнопений, русское чтение и письмо было обращено к предметам по преимуществу религиозного содержания, пению дети обучались в основном церковному [11, 12-18].

В одноклассной ЦПШ преподавались следующие предметы Закона Божьего: 1) изучение молитв; 2) Священная история; 3) начальные сведения из истории христианской церкви; 4) учение о богослужении; 5) краткий христианский православный катехизис.

При рассмотрении предметов Закона Божьего в ЦПШ нетрудно установить между ними ту разницу, что одни имели характер более теоретический, как, например, Священная история и катехизис, другие – более практический: изучение молитв и богослужения.

Церковное пение в школьном курсе составляло необходимое дополнение к Закону Божьему, в частности к объяснению богослужения. Церковное пение имело цель «оживление и укрепление учеников в церковно-молитвенном чувстве и приготовление к сознательному и действительному участию в церковно-общественной молитве».

Под церковным пением понимались старые церковные напевы, заключавшиеся в церковных певческих книгах (Обиход, Октоих, Ирмологий, Праздники, Триодь).

Круг наиболее употребляемых церковных песнопений находился в церковном обиходе, а потому он и служил главным руководством при обучении пению в ЦПШ [9, 18-24].

Опыт показал, что для изучения церковного пения не требовалось особых способностей, кроме тех, которые требовались для обучения чтению, т.е. голос и слух, только глухота и немота служили препятствием к пению. К церковному пению легко и быстро приспособлявали всякий голос и слух. Равным образом от учителя не требовались специальные знания, каждый, кто знал нотное обиходное пение, мог обучать детей церковному пению [11, 11-12; 16, 37-52].

Подготовительные занятия с учениками состояли в приучении их к верному воспроизведению звука и к различению одного звука от другого, к высшему от низшего. После чего ученики поодиночке брали необходимый звук, протягивая голос под такт, то длиннее, то короче. Затем учитель заставлял учеников повторять звук хором без участия его самого. При изучении мелодий учитель соблюдал указанную в программе последовательность. Несмотря на то, что материал богослужебных и молитвенных песнопений был обширный, ученики легко его усваивали. Лучших из учеников допускали к пению на клиросе, после изучения всей литургии по нотам [12, 399-401].

Церковнославянская грамота в ЦПШ составляла отдельный от русского языка предмет. По своей задаче и по духу преподавания церковнославянская грамота примыкала к Закону Божьему. Изучение церковнославянской азбуки начиналось по напечатанным таблицам славянских писмен, которые висели на стенах в школе. Также ученики знакомились со строчными и надстрочными знаками и сокращениями слов. Далее ученики проходили подлинные названия букв в порядке церковной азбуки, после чего переходили к запоминанию молитв и церковных текстов [7, 114; 11, 52].

При преподавании **русского языка** в ЦПШ обращалось исключительное внимание на правильное чтение, понятное выражение своих мыслей в устной и письменной форме. При изучении русского языка использовался звуковой метод. Во время обучения в начальной школе учитель заботил-

ся, чтобы чтение детей не сводилось только к механическому воспроизведению звуков, а было направлено на понимание мысли автора. При обучении использовались доступные для понимания детей тексты [1, 2-19; 11, 64-67].

Последним достижением в знаниях русского языка являлось умение выражать свои мысли в устной и письменной форме. Устный способ изложения мыслей улучшался с каждым пересказом прочитанного ребенком рассказа. Для развития письменного способа изложения своих мыслей использовались простейшие упражнения, начиная с составления и кончая написанием небольших записок, не имеющих строго определенной формы изложения [10, 64-66; 15, 26-27].

Обучение учеников чистописанию. В «Программе для ЦПШ» читаем: «Целью преподавания чистописания должны служить приобретения учениками твердого, четкого и по возможности красивого почерка и одновременно приучение их к чистому и порядку во всех письменных работах вообще». Считалось, что самое главное в начале обучения письму – научить учеников правильно сидеть при письме, правильно класть тетрадь и держать перо [4, 15-32; 6, 3-46; 11, 74-76].

Обучение детей **счислению** ставило перед собой следующие цели: научить учеников производить осмысленные действия над числами; развить в детях навык применения этих действия к решению задач в жизни.

Ученики ЦПШ обучались беглому устному счету и умственному решению несложных арифметических задач в пределе сотни, остальные примеры и задачи решались письменно. Учащиеся знакомились с русскими мерами и решали практические задачи, изучали простейшие дроби и измерение элементарных площадей и объемов прямоугольников и кубов [2, 9-14; 11, 79-82].

В свою очередь, в «Положении о ЦПШ» было определено преподавать в двухклассных ЦПШ **отечественную историю**. Согласно этим указаниям, в двухклассных школах, «не вдаваясь в излишние подробности, следует так преподавать главные события отечественной истории и жизнеописания великих русских монархов и их славных подвижников, чтобы учащие-

ся прониклись глубоким интересом и участием к этим событиям и сердечно полюбили всех потрудившихся на благо родины, пожертвовавших за нее своим покоем, трудом и жизнью» [11, 110]. Из общего хода истории России учащиеся убеждались, что Россия всегда была сильна своею православной верой и единодержавной царской властью.

Необходимо добавить, что, по положению о двухклассных школах (§ 23), **география и сведения о явлениях природы** изучались совместно.

Сведения о явлениях природы расширяли кругозор ученика и давали ценные знания, необходимые в жизни. Преподавание географии и сведений о природе главным образом основывалось на наблюдении за явлениями в окружающей природе и на опытах. При подготовке к урокам учитель обдумывал программу своих бесед с учениками, подбирал наиболее показательные опыты и готовил приборы для производства этих опытов. Опыты играли весьма важную роль, они помогали ученику наблюдать, а затем анализировать увиденное и рассказать о том, что он видел. Демонстрация какого-либо опыта проходила продолжительно, чтобы ученики могли рассмотреть происходящее и запомнить [5, 2-6; 11, 91-94].

Что касается преподавания географии в двухклассных ЦПШ, то характер курса определялся тем, что этот курс являлся первой ступенью географического обучения. В школах курсу географии предшествовало некоторое знакомство с естествознанием и явлениями природы и жизни в пределах пространства, доступного непосредственному наблюдению детей. По своему содержанию этот вступительный раздел, как увидим ниже, являлся курсом родноведения.

Выяснению понятий из математической географии предшествовало самостоятельное наблюдение учеников некоторых явлений на небесном своде. Этот раздел изучался лишь в самых общих чертах. Обзорные земли по карте плоскогорий проходило в сжатом элементарном виде, об океанах, морях и реках давались самые необходимые сведения. Следующий год обучения был полностью посвящен России [11, 103-106; 13, 34-59; 14, 12-14].

Курс **линейного черчения** в двухклас-

сней ЦППШ преследовал, главным образом, практические цели, а именно: а) необходимость знакомства учеников с важнейшими плоскостными формами и научить детей чертить, по известным данным, с помощью чертежных инструментов и от руки на глаз, различные линии (перпендикулярные, параллельные и др.) и фигуры (треугольники, четырехугольники и др.); б) сообщить ученикам практические приемы измерения площадей, поверхностей и объемов тел с помощью измерительных приборов; в) познакомить детей с важнейшими сведениями по провешиванию и измерению линий на земле и съемке плана небольших участков с помощью мерной цепи и простого эскера.

Так как сознательное изучение курса линейного черчения невозможно было без знания свойств геометрических форм, то поэтому этот курс в двухклассных ЦППШ предполагалось вести в тесной связи с необходимыми сведениями по геометрии, тем более, что в общем курсе этих учебных заведений совсем не было этого предмета. Эта связь выражалась в том, что во время прохождения курса линейного черчения детям сообщались геометрические теоремы, на основе которых делалось то или иное построение и измерение. Данные теоремы сообщались без всяких доказательств относительно свойств, линий и фигур. Демонстрировались только наглядные приемы убеждения в правильности той или другой геометрической истины [3, 6-11; 8, 32-33; 11, 109-110].

Из вышесказанного видно, что обучение в ЦППШ определялись следующим образом: 1) поддерживалось дело религиозного воспитания и образования ребенка; 2) прививалась ученикам любовь к посещению храма; 3) Закон Божий в качестве учебного предмета давал ученикам *знания* ясные, отчетливые, сознательные и прочные, и к школьникам были предъявлены серьезные и строгие учебные требования, как и по другим предметам.

Таким образом. ЦППШ своим ученикам предоставляла начальное образование, а также способствовала воспитанию учеников в русле православных традиций. Содержание обучения в ЦППШ определялось кругом реалий, которые окружали ребенка.

Отсюда возникает вопрос о тенденциях предметного обучения в ЦППШ, которые

кратко можно сформулировать следующим образом: а) практичность; б) учет возраста; в) реалии, связанные с особенностью сельского быта и жизненным опытом каждого ребенка; г) сословность.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бородин. Русская грамматика. – М., 1907. – С. 2-19.
2. Вишневский Г.В. Записки по методике элементарной арифметики. – Казань, 1901. – С. 9-14.
3. Вулих. Краткий систематический курс геометрии. – М., 1908. – С. 6-11.
4. Гербач Б. Методическое руководство к обучению письму. – СПб., 1906. – С. 15-32.
5. Герд А. Предметные уроки в начальной школе. Подробные указания, как учить детей по книжкам «Мир Божий». – СПб., 1914. – С. 2-6.
6. Ивсеев И. Методика обучения чистописанию. – М., 1902. – С. 3-46.
7. Ильменский Н. Церковно-славянская азбука. – СПб., 1912. – С. 114.
8. Корнаков. Краткий практический курс геометрического черчения. 504 чертежа в тексте. – СПб., 1912. – С. 32-33.
9. Краткое руководство и Учебный Обиход нотного пения, изд. Училищного Совета при Св. Синоде. – 1904. – С. 18-24.
10. Программы для церковно-приходских школ 1903 года. Изд-во Учил. Совета при Св. Синоде. СПб.: Синодальная Типография, 1904 С. 64-67.
11. Программы для церковно-приходских школ 1911 года. Изд-во Учил. Совета при Св. Синоде. Изд. 5-е. – СПб.: Синод. Типография, 1914. – С. 11-18, 52-82, 91-94, 103-110.
12. Пругавин А.С. Законы и справочные сведения по начальному народному образованию. – СПб.: Издание Товарищества «Общественная Польза», 1904. – С. 373-401.
13. Пуцыкович Ф. География для народных и др. низших училищ. – СПб., 1913. – С. 34-59.
14. Руднев Я. Учебник географии для народных школ. – М. 1912; Меч С. Первые уроки географии. – СПб., 1901. С. 12-14.
15. Смирновский. Русская грамматика, ч. I и II. – М., 1913. – С. 26-27.
16. Соловьев Д. Азбука хорового пения. Учебный обиход, изд. Училищного Совета при Св. Синоде. – СПб.: Синодальная Типография, 1908. – С. 37-52.

V. Simora

THE PURPOSE, PROBLEMS AND THE MAINTENANCE OF SUBJECT TRAINING AT TSERKOVNO-PARISH SCHOOL OF THE RUSSIAN EMPIRE IN THE XX-TH CENTURY BEGINNING

Abstract. In article it is shown that the statement in the people of the orthodox

doctrine of belief and morals, and also the message of initial useful knowledge was the purpose of tserkovno-parish schools in the beginning of XX century. The primary goals of church schools consisted in an elementary education, and also religious-moral educa-

tion of pupils in the tideway of orthodox traditions.

Key words: tserkovno-parish school, orthodox traditions, subject training, the Law Divine, church singing, the tserkovno-slavic reading and writing.

УДК 37(091)(470)»20»

Степанова Л.А.

ИЗ ИСТОРИИ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТРАДИЦИИ И НОВАЦИИ 20-30-Х ГОДОВ ХХ ВЕКА *

Аннотация. В статье освещается проблема, связанная с соотношением традиционного и инновационного в педагогике, которая находила отчетливое отражение в системе подготовки учителей. В качестве поучительного для современной модернизации педагогического образования исследуется один из рубежных и знаковых в истории отечественной педагогики и практики период – первые послеоктябрьские десятилетия, в инновационных преобразованиях которого осуществлялся наполненный сложностями и противоречиями поиск путей сохранения преемственности лучших традиций подготовки учителя.

Ключевые слова: педагогические институты, инновационные подходы, традиции педагогического образования.

Переход на новые принципы становления отечественной государственности после Октября 1917 года кардинальным образом сказался на российском образовании в целом и педагогическом образовании в частности. Проблема коренного переустройства всей системы образования была выдвинута в качестве основной революционной задачи буквально с первых дней новой власти. Следует отметить, что в этот период сфера образования, как никогда до этого, стала ареной острой идеологической борьбы и важнейшим рычагом пропаганды. «Декларация о Единой трудовой школе» провозглашала общественно-коллективное и интернациональное воспитание, ставила целью воспитание социально активных детей. Педагоги-новаторы высоко оценили

идеи единой трудовой школы: ее поддержали С.Т. Шацкий, П.П. Блонский, М.М. Рубинштейн и др., которые многое сделали для развития отечественной педагогики. Однако педагогическая общественность резко разошлась во мнениях относительно целесообразности этой новации, и многими выдающимися учеными, например, П.Ф. Каптеревым, единая трудовая школа рассматривалась как средство идеологизации, еще более вредное, чем чрезмерное засилье религии в старой школе, являющееся прямым отходом от прогрессивных идей К.Д. Ушинского [4].

Страна была поголовно безграмотной, и новой, советской, власти приходилось не только расширять охват населения системой образования, но и заново формировать образовательную систему, выстраивая ее в соответствии с потребностями нового общества. Приоритетными принципами построения новой системы образования стали его массовость и классовая направленность, что отразилось на дальнейшем историческом развитии отечественного образования советского периода, в котором традиции и инновационные подходы, то вступая в противоборство, то странным образом переплетаясь, становились основой интересного, весьма поучительного социально-исторического опыта.

Сложившаяся до революции сеть педагогических учебных заведений, несмотря на их заметный рост в начале ХХ века, не удовлетворяла потребности школы в учительских кадрах в условиях новой общественной формации. К тому же, как свидетельствуют документальные источ-

* © Степанова Л.А.

ники, учительская профессия не входила в разряд престижных, что также негативно сказывалось на развитии учительского дела. Так, в отчете о деятельности историко-филологической испытательной комиссии при Петроградских высших женских курсах от 1916 г. отмечалось, что «...из 141 прошения о допуске к экзаменационным испытаниям, только 8 было подано на звание учительницы средне-учебных заведений» [2]. При этом большинство слушательниц Высших женских курсов желали посвятить себя исключительно конкретной практической деятельности (химической, биологической, физико-математической и др.) [Там же].

Вместе с тем в дореволюционном опыте профессиональной подготовки учителя было немало ценного, инновационного как по форме, так и по содержанию, в котором отразились лучшие идеи и начинания прогрессивной научно-педагогической общечеловечности. В первую очередь, это касалось таких форм организации подготовки учителей, как университетская и специализированная, которые, получив развитие в начале XX века, составили традицию отечественного педагогического образования. Помимо этого, ценнейшим достоянием дореволюционного периода явился плодотворный творческий поиск ученых-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, Педагогическая академия Лиги образования, Высшие женские (Бестужевские) курсы в Санкт-Петербурге, Высшие женские курсы В.И. Герье и Д.И. Тихомирова в Москве и др.

Однако в первые послеоктябрьские годы, в контексте обсуждения вопросов построения новой системы педагогического образования, ориентированной на важнейшие принципы единой трудовой школы - политехнизм, массовость и доступность, использование достижений предшествующей сложившейся практики в сфере подготовки учителя было связано с их интерпретацией в специфических условиях послеок-

тябрьского периода. Наиболее отчетливо эта сторона преобразований проявилась в сохранении и развитии профессионально-педагогической подготовки в системе университетского образования. Этот вопрос серьезно обсуждался на первом партийном совещании по народному образованию в декабре 1920 года. В резолюции совещания подчеркивалась необходимость открытия в университетах страны педагогических факультетов, при этом обращалось внимание на то, что педагогические факультеты должны готовить, «в первую очередь и в массовом масштабе, вполне образованных преподавателей единой трудовой школы» [3, 5]. Принятое решение нашло воплощение в открытии педагогических факультетов во 2-ом Московском, Иркутском, Пермском, Саратовском, Донском (Ростовском), Вятском, Минском, Азербайджанском, Ереванском, Среднеазиатском и Уральском университетах.

Открытие педагогических факультетов в системе университетского образования отражало по своей сути одновременно и традицию и новацию профессионально-педагогической подготовки: именно в университетах сохранялись высококвалифицированные кадры («старая» профессура) с большим опытом подготовки учителей в передовых учреждениях дореволюционной России. Несмотря на сложные объективные условия, частые реорганизационные мероприятия и имевшие место непродуманные решения в этой сфере, этой части интеллигенции предстояло формировать качественно иную систему подготовки учителя с широким и основательным научно-педагогическим образованием, специалиста высокой культуры. Важно при этом отметить, что сохранение данной традиции в новых социально-исторических условиях послужило серьезным импульсом в развитии специализированных институциональных форм профессиональной подготовки учителя, которые в последующем составили основу непрерывного педагогического образования – педагогических институтов и техникумов. На Всероссийской конференции по педагогическому образованию в феврале 1924, организованной Наркомпросом, было принято решение о том, что «подготовка учителя средней школы должна осуществляться в педагогических инс-

титутах или на педфаках университетов» [9, 189-190].

В русле университетской традиции на педагогических факультетах университетов и в ведущих педагогических учреждениях создавались коллективы, в которые входили авторитетные ученые-педагоги – П.П. Блонский, В.П. Кащенко, К.Н. Корнилов, Е.Н. Медынский, Ф.А. Рау, Н.В. Чехов, С.Т. Шацкий – во 2-м МГУ; С.А. Богомолов, В.А. Десницкий, И.И. Иоффе, Н.А. Рожков, Ю.М. Шокальский – в Педагогическом институте им. А.И. Герцена в Петрограде, А.П. Пинкевич, С.Л. Бессонов, В.В. Алферов – в Уральском университете и др. Благодаря их усилиям формировались научные школы, в той или иной мере преемственно связанные с традициями и передовой практикой подготовки педагогических кадров предшествующего периода. Особая роль отводилась кафедрам педагогики по формированию перспективных научных направлений, составивших основу для развития педагогической науки. Авангардом в инновационных процессах тех лет стала кафедра общей педагогики педфака 2-го МГУ. В ее работе обозначились новаторские поиски, связанные с изучением психологии личности (К.Н. Корнилов, П.П. Блонский), обоснованием новой модели школы и соответствующей ей подготовки учителей (С.Т. Шацкий), разработкой содержания индустриально-трудоустройской школы (А.Г. Калашников, М.М. Пистрак), подготовкой новых учебных пособий по педагогике (П.П. Блонский, А.П. Пинкевич, Е.Н. Медынский, А.Г. Калашников) и др. [5].

В то же время решение задачи обеспечения массовости и доступности образования (как наиболее ярко выраженной новации в истории мирового опыта), провозглашавшейся в важнейших государственных документах послеоктябрьского периода [8, 7-8, 137], поставило государство перед необходимостью подготовки большой армии учителей, которые должны были составить один «из наиболее многочисленных отрядов новой, советской интеллигенции» [9, 187]. При этом важно отметить, что проведение социальных реформ поручалось нередко людям, далеким от образования как по роду деятельности, так в самом прямом смысле этого слова: к власти пришло немало активных, но некомпетентных в

этой сфере деятелей. «Классовое чутье» и близость к первым лицам нового государства подчас заменяли образование и профессионально значимые личностные качества. Это явилось одной из причин того, что новации образовательной системы поначалу носили бессистемный характер и утверждались или отвергались во многом экспериментальным путем. В результате – идеи гуманизации и демократизации учебного процесса, которые нашли отражение в дореволюционной педагогической мысли, искаженно воплощались в практике новой школы. В частности, неправильная трактовка идеи «свободного воспитания» наблюдалась в школьной практике, которую связывали с ученическим самоуправлением. П.П. Блонский, подвергнув резкой критике извращенное понимание принципа школьного самоуправления, писал: «Прихожу в школу... Дети всецело предоставлены самим себе... Шум, грязь, драки... «Что это такое?» – «Это естественное воспитание», – с любезной улыбкой отвечает учитель. Он не понимает, что жить без взрослых для детей неестественно, что ... именно взрослые являются проводниками культуры в детскую жизнь» [9, 84].

В условиях строительства социалистического государства, в период противоречивой борьбы за новую культуру и нового человека, роль педагога становилась исключительно важной. К тому же в системе просвещения дореволюционной России практически не было таких направлений, как дошкольное воспитание и политико-просветительное образование взрослых. Последнее стало одной из приоритетных задач новой власти. По этому поводу известный российский педагог А.П. Пинкевич писал: «...Потребность в квалифицированном педагоге в Советской России колоссальна и выражается при 150 миллионах населения в очень внушительных цифрах. Но дело не только в количестве, а также в том очень большом значении советского педагога в общественно-политическом отношении, о чем так определенно писал в свое время В.И. Ленин. Учитель вместе с врачом и агрономом глубже всего проникает в толщу народных масс и конечно может самым могущественным образом влиять на формирование политических взглядов не только молодежи, но и всего населения. При

нашей некультурности и малой грамотности, при той оторванности от жизни всего мира, которая так характерна для многих углов нашего весьма обширного отечества, учитель в огромном большинстве случаев является почти единственным носителем культуры...» [10, 338].

Однако и некоторые руководители Наркомпроса, и педагогическая общественность осознавали, что при всей широте поставленных задач скорого и полного обеспечения всех слоев населения, в первую очередь, новой школы, квалифицированными учительскими кадрами добиться невозможно. В Постановлении Коллегии НКП от 24 июля 1919 года отмечалось, что «создание высшей школы нового типа, предполагая прежде всего другого полное обновление кадра профессуры, не может быть проведено быстро даже в обычной обстановке...» [8, 403-404]. Исходя из этого, акцент был сделан на общеобразовательную подготовку будущих педагогов. В «Тезисах по вопросу о реформе учительских институтов», составленных заместителем наркома просвещения РФ М.Н. Покровским, который отвечал за сферу науки и высшего образования, отмечалось, что студентам – будущим учителям «необходимо обеспечить достаточно широкое общее образование, тесно увязанное с общетрудовой практикой и теоретической подготовкой». [13]. При этом особое значение придавалось формированию мировоззрения будущего учителя на основе изучения общественных наук, в первую очередь, марксистской философии; (диалектический материализм) и марксистской социологии (исторический материализм) [Там же].

В то же время видные ученые, заинтересованные в создании новой, прогрессивной школы (П.П. Блонский, А.П. Пинкевич и др.), активно ассимилировали и вносили в формирующуюся новую педагогику то наиболее ценное, что было создано в последние предреволюционные десятилетия. К этому ценному багажу относилась и концепция антропологического подхода, разработанная К.Д. Ушинским.

Реализация принципов массовости и доступности образования отчетливо проявилась в таком важном аспекте становления новой системы подготовки педагогических кадров, как условия приема в педагогичес-

кие образовательные учреждения. В нормативных документах об условиях поступления в вузы РСФСР указывалось, что испытания по общеобразовательным дисциплинам «не носят характера конкурсных экзаменов, а имеют целью выявить минимум знаний для восприятия вузовского курса» [3, 7]. Помимо этого, приемным комиссиям предоставлялось право освобождать от приемных испытаний лиц «особенно ценных в классовом отношении», из чего следовало, что преимуществом при поступлении в высшие педагогические учебные заведения пользовались «рабфаковцы» и представители партийных и комсомольских организаций [3, 8]. Приоритет классового подхода в подготовке педагогических кадров, в соответствии с которым в 20-е годы решалась серьезная задача укрепления рабоче-крестьянского ядра студенчества, требовал совершенно иного подхода к организации всего учебного процесса, поскольку общеобразовательная подготовка поступающих была чрезвычайно низкой. К тому же разнородность студенческой аудитории, как по возрасту, так и по уровню подготовленности к занятиям, ставила преподавателей перед необходимостью дифференцированного подхода к построению содержания и организации обучения, реализация которого в тех условиях была значительно затруднена, особенно в связи с плохим обеспечением учебной литературой. А.Е. Кудрявцев, один из основателей Педагогического института им. А.И. Герцена, вспоминал, что в первые послеоктябрьские годы сотрудникам библиотеки «приходилось нередко совершать обходы букинистов, закупая целые партии книг... В ту пору на рынок было брошено много солидных профессорских библиотек. Ряд таких библиотек был закуплен институтом» [6, 114]. К тому же в практике педагогических учебных заведений, отличавшейся, как отмечалось выше, хаотичностью, вместе с нарождавшейся марксистской педагогикой имели хождение многие пока еще ничем не замененные учебные разработки последних предреволюционных лет. К примеру, в педагогических учебных заведениях до 1922 года учились по учебникам педагогики М.И. Демкова, выпущенным до революции и рассчитанным на гимназический уровень знаний (в т.ч. знание одного-

двух иностранных языков), которые, при всей их ценности, уже не соответствовали ни идеологическим требованиям, ни, тем более, специфической студенческой аудитории.

Аналогичная картина складывалась и в отношении подготовки учителей начального звена (для 1-ой ступени единой трудовой школы) в учительских семинариях. До 1917 года в этих учреждениях сложилась практиканедооценки общеобразовательной подготовки, которая носила элементарный характер, и изучение психолого-педагогических дисциплин затруднялось в связи с отсутствием у слушателей необходимых общих знаний. Чрезмерный крен в сторону подготовки учителей-предметников определил появление одного из наиболее ранних решений новой власти в сфере педагогического образования – «Временное положение об учительских семинариях», утвержденное Государственной Комиссией по просвещению 5 октября 1918 года, которое было призвано расширить общеобразовательные дисциплины в учебных планах семинарий [12]. В связи с этим изучение прикладных педагогических дисциплин откладывалось к концу срока обучения, а на первые годы ложилась вся нагрузка общеобразовательного цикла. Несколько позже в учебный план семинарий были введены предметы социально-экономического цикла, которые в сочетании с более основательным общеобразовательным компонентом обеспечивали готовность будущих учителей к участию вместе со своими учениками в производственном труде. Это обстоятельство определялось высокой потребностью в рабочих кадрах квалификации, необходимой для участия в индустриализации страны, задачи которой еще не могли быть реализованы, хотя общие контуры ее уже намечались. Естественно, массовый переход к обучению отдельным трудовым навыкам не предусматривал приоритета личностно ориентированной направленности обучения, поскольку идеи гуманизации образования были мало совместимы с чрезмерно жесткой и политизированной трактовкой «трудовой школы».

В 1919 году учительские семинарии были преобразованы в постоянно действующие 3-годовалые педагогические курсы с соответствующим преобразованием струк-

туры и содержания профессиональной подготовки, очевидная сложность которой потребовала отнестись к развитию педагогических знаний и навыков с учетом взаимовлияния предметных дисциплин. Фактически именно с этого времени началось систематическое построение организации учебного процесса по принципу «от общего – к частному». Как отмечено в работах современных исследователей, это позволяло эффективнее формировать знаниевый потенциал будущих учителей, получавших возможность сначала наработать некоторый общенаучный базис, а только лишь потом конкретизировать свою профессиональную подготовку в сугубо педагогическом ключе [1; 14]. Казалось бы, это правило могло иметь свое место и в дореволюционной профессиональной подготовке учителей, но систематического проведения его в учебные планы тогда не наблюдалось.

Важно отметить, что издержки создания новой системы педагогического образования порождали и новшества, которые не только способствовали устранению недостатков в организации и содержании учебного процесса в учреждениях педагогического образования, но и впоследствии утвердились в качестве традиций. К ним можно отнести стремление руководства вузов принимать, в первую очередь, абитуриентов, проявивших себя на педагогическом поприще, студенческое самоуправление, в рамках которого рассматривались вопросы обновления методов преподавания, разработки программ, совершенствования учебных планов; введение курса пропедевтики с целью учебной адаптации студентов младших курсов (своеобразный прообраз подготовительных курсов при вузах) и др.

После принятия документов о новой школе начались интенсивные поиски содержания нового образования, вылившиеся к середине 20-х годов в программы ГУСа, которые, по мнению современных исследователей, явились провозвестниками новой «философии образования» – педагогики развития личности [11]. Внимание к естествознанию, комплексное изучение мира, которое должно было познакомить учащихся со свойствами объектов природы и устройством общества, потребовало усиления внимания к общепедагогической подготовке учителя. Важно отметить, что зна-

чение общепедагогических дисциплин до этого постоянно пересматривалось. В 1923 году Главпрофобротом и Наркомпросом были сформированы новые принципы дисциплинарного деления учебных планов педагогических институтов. Если раньше начало обучения характеризовалось доминантой общеобразовательных дисциплин, то, начиная с середины 20-х годов, уже с первого года обучения стали изучаться общепедагогические, а не специальные дисциплины. При этом в практике педагогических вузов начала утверждаться традиция подхода к структуре общепедагогической подготовки учителя, – теория, история, организация и методика, что вполне соответствует современному представлению о членении научной сферы и порядке ее представления [7].

Яркой новацией 1920-х - начала 30-х годов явилось динамичное развитие психологической науки, в частности, детской практической психологии и педологии, отразившееся на совершенствовании общепедагогической подготовки учителя. Особое значение придавалось педологии, которая прокладывала путь к углубленному изучению личности каждого ребенка, выявлению их индивидуальных качеств и осуществлению поисков на этой основе наиболее эффективных методов обучения и воспитания. Появление крупных научно-исследовательских центров и педологических лабораторий в Москве, Ленинграде, Симферополе, Орле, в городах союзных республик, которые объединяли теоретические, клинические и, что очень важно, педагогические учреждения (институты и техникумы), явилось развитием прогрессивных подходов, заложенных В.М. Бехтеревым его единомышленниками в организованном до революции Петербургском психоневрологическом институте. Студентам высших и средних педагогических учебных заведений была предоставлена уникальная возможность ознакомления с новыми методами диагностирования, предупреждения школьной неуспеваемости, изучения умственного развития детей, организации их дисциплины т.д. Ценным в этой связи явилось то, что педагогическая практика студентов базировалась на глубоком включении будущих педагогов-психологов в различные виды работы – исследовательской, учебной, методической. Особое

значение придавалось обучению будущих учителей и воспитателей способам интерпретации экспериментального материала, формированию у них практических навыков работы с детьми. В этой практике закладывалась традиция серьезной психолого-педагогической подготовки будущих педагогов-психологов, основанная на тесном единении теории и практики, которая впоследствии получит развитие в практике подготовки педагогов.

Таким образом, теоретические и организационные новации 20-х – 30-х годов прошлого века доказывают, что это время, несмотря на ошибки и трудности, острые противоречия, было плодотворным периодом качественного изменения образовательной ситуации и профессиональной подготовки учителя в России. Рождавшиеся в те годы идеи и опыт во многом определили возможности дальнейших разработок педагогической теории и практики XX века

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Богуславский М.В. История отечественной педагогики (1-ая треть 20 в.). – Томск, 2005.
2. ГАРФ. – Ф. 2315, Оп. 1. Ед. хр. 163. – Л.16.
3. Деятельность Второго Московского государственного университета по подготовке педагогических кадров / Под ред. В.А. Сластенина. – М., 1989.
4. Каптерев П.Ф. История русской педагогики // Педагогика. – 1993. – № 4.
5. Кларин В.М. Кафедра педагогики Московского педагогического государственного университета: становление и развитие // Педагогика. – 1997. – № 5.
6. Кудрявцев А.Е. Педагогический институт имени А.И. Герцена // Педагогика. – 1988. – № 11.
7. Мосолов В.А. Парадигмы воспитания в педагогической мысли России XI-XX вв.: Дисс... докт. пед. наук. – СПб., 2000.
8. Народное образование в СССР. Сборник документов. 1917-1973 гг. – М., 1974.
9. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1917-1941 гг.) / Под ред. Н.П. Кузина. – М., 1980.
10. Паначин Ф.Г. Педагогическое образование в СССР. Важнейшие этапы истории и современное состояние. – М., 1975.
11. Пряникова В.Г., Равкин З.И. История образования и педагогической мысли. Учебник-справочник. – М., 1995.
12. О высшей школе: Сборник важнейших постановлений. – М., 1939.
13. РГАСПИ. – Ф. 147. Оп. 1. Ед. хр. 24. – Л. 20.
14. Чуткерашвили Е.В. Развитие высшего образования в СССР. – М., 1961.

L. Stepanova

FROM THE HISTORY OF THE NATIVE PEDAGOGICAL EDUCATION: TRADITIONS AND INNOVATION WITHIN 20 - 30 YEARS OF XX CENTURY

Abstract. The article deals with the problem, connected with the correlation between traditional and innovative approaches in pedagogics. This problem is actual in the frame of teachers training. The article observes one of the important and significant

period in the history of pedagogics- the first ten years after October Revolution. This period is characterized with difficulties and contradiction in the ways of keeping the best traditions for the purpose of teachers training. Moreover, the period is very didactic for modern pedagogical tendencies in education.

Key words: pedagogical institutes, innovative approaches, traditions of pedagogical education.

УДК 378:373

Шумилова Е.А.

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ*

Аннотация. В статье представлена структурно-функциональная модель формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения. Обозначены педагогические условия, обеспечивающие эффективное функционирование разработанной модели. Обоснованы критерии сформированности структурных компонентов социально-коммуникативной компетентности.

Ключевые слова: социально-коммуникативная компетентность, педагогические условия, критерии, апробация, эффективность модели.

Состояние и организация педагогического образования является важнейшим аспектом проблемы образования в современной России. Построение системы высшего профессионально-педагогического образования на основе компетентностного подхода и его использование при оценке качества подготовки будущих педагогов актуализировало целое направление проблем, связанных с определением способов формирования не отдельных знаний, умений, а профессионально значимых компетентностей [3], к числу которых, безусловно, относится социально-коммуникативная компетентность (СКК) [1], обеспечивающая

решение сложнейших комплексных педагогических задач. Однако анализ философской, психолого-педагогической и методической литературы, изучение опыта работы учреждений системы НПО, СПО, ВПО свидетельствуют о нереализованном потенциале высших учебных педагогических заведений в подготовке высококвалифицированных кадров, способных эффективно осуществлять социально-коммуникативную деятельность. Выход из создавшейся ситуации мы видим в целенаправленном формировании СКК в процессе подготовки будущих педагогов профессионального обучения (ПО).

Рассматривая СКК как сложное образование, характеризующееся своеобразием структуры, содержания и качественных характеристик [1], считаем, что именно она обеспечивает педагогу личностную комфортность, профессиональную эффективность и социальную востребованность во всех сферах жизнедеятельности.

Успех формирования СКК зависит от конструктивности избираемой модели и создания условий, обеспечивающих эффективность ее реализации [4]. Для этого важно иметь полное представление о существенных характеристиках, особенностях проявления СКК, использовать эффективные алгоритмы и технологии ее совершенс-

* © Шумилова Е.А.

твования, критерии, показатели и уровни ее развития. Мы предполагаем, что эффективность формирования социально-коммуникативной компетентности зависит от конструктивности разработанной модели, объективности критериев, показателей в выявлении уровней развития СКК, продуктивности использования алгоритмов и технологий формирования гностических, проектировочных, конструктивных, организаторских и коммуникативных способностей.

Поскольку предметом экспериментального исследования является СКК будущих педагогов ПО, то мы исходим из предположения о том, что именно социально-коммуникативная компетентность может существенно оптимизировать профессионально-педагогическую деятельность. Понимая СКК как совокупность конкретных качеств личности, способностей, социально-коммуникативных знаний и умений, обеспечивающих интеграцию человека в общество, успешную реализацию в профессиональной деятельности, мы исходили из необходимости проведения анализа данного явления на основе диалектического метода и с учетом основных методологических принципов, таких, как методологическая полнота, системность, оптимальность, надежность, воспроизводимость, математизация и достаточность. Эта задача решалась в рамках предлагаемой и апробируемой структурно-функциональной модели формирования СКК будущих педагогов ПО. Данная модель рассматривается нами с позиций системного и личностно-деятельностного подходов как совокупность закономерных, функционально связанных компонентов, составляющих определенную целостную систему. Выделение компонентов в модели позволило разбить ее на следующие блоки: *целеполагания, содержательный, организационный, функциональный, результативный*, которые обеспечивают возможность более четко представить целенаправленный процесс формирования СКК будущих педагогов ПО. Компоненты предлагаемой нами модели раскрывают внутреннюю организацию процесса формирования социально-коммуникативной компетентности студентов – цель, задачи, содержание основных идей, организационных форм и методов – и отвечают за пос-

тоянное воспроизведение взаимодействия между элементами данного процесса.

Блок целеполагания. Целью образовательного процесса в данной модели является реализация и выполнение следующих задач: 1) развитие интегративно-целостного мышления студентов; 2) стимулирование студентов к профессиональному совершенствованию; 3) формирование профессиональной направленности личности.

В соответствии с определенной целью, процесс формирования СКК будущих педагогов ПО рассматривается нами как специфический вид деятельности, направленный на самого обучаемого с целью развития и формирования его личности как профессионала. Данную деятельность составляют мотивационно-смысловой, когнитивный и деятельностно-практический компоненты.

Мотивационно-смысловой компонент обеспечивает потребность у будущих педагогов ПО в развитии качеств, способствующих эффективному взаимодействию с учащимися: *рефлексивности, эмпатичности, гибкости, общительности, способности к сотрудничеству, эмоциональной привлекательности*. Данный компонент призван формировать у будущего специалиста мотивацию к профессиональной деятельности, понимание смысла этой деятельности и своего места в ней.

Когнитивный компонент направлен на формирование у будущих педагогов ПО представления о способах и приемах профессионально-личностного саморазвития; обеспечение овладения некоторыми из них. В нашей модели основным критерием когнитивного компонента будущего специалиста является умение общаться и работать в коллективе, способность самостоятельно принимать решения в своей профессиональной деятельности, а также быть способным к самопознанию и самооценке, выражающееся в умении адекватно оценивать свои возможности в процессе трудовой деятельности.

Деятельностно-практический компонент, который предполагает умение будущих педагогов ПО оптимально использовать профессиональные знания, владеть собой в проблемных ситуациях, в борьбе с отрицательными эмоциями, способность быстро ориентироваться, рассчитывать свои возможности и уметь противостоять

собственным стереотипам, установкам, ригидности. Рассматриваемый компонент требует со стороны будущего специалиста реального действия, поступка, поведенческого акта, применения социальной и коммуникативной компетентности, выработки профессиональной привычки.

Следующий блок модели – **организационный**, в котором мы выделяем процессуальный аспект формирования СКК будущих педагогов ПО. Формирование социально-коммуникативной компетентности осуществляется под влиянием всех компонентов образовательного процесса как единого целого. Формами реализации предложенной нами модели являются *учебная деятельность академического типа* (лекции, практикумы, семинары и т.д.); *квази-профессиональная деятельность* (лабораторно-практические занятия, спецкурсы и спецсеминары), *учебно-профессиональная деятельность* (научно-исследовательская работа, производственная практика). Эти формы обеспечивают понимание будущими педагогами ПО своих действий, развитие гибкости и терпимости по отношению к себе и окружающим, осознание личностных характеристик, их принятие и осмысление возможных последствий их проявления в педагогическом взаимодействии. Для реализации форм обучения в нашей модели используются методы, которые, в первую очередь, направлены на обеспечение целостности образовательного процесса, обогащение его способами формирования социально-коммуникативной деятельности. Это, прежде всего, активные формы обучения, имитационные и деловые игры, дискуссия, ролевая игра, моделирование ситуации, ретроспективный анализ реальных ситуаций.

Функциональный блок. Предложенная нами модель позволяет выделить следующие функции процесса формирования СКК будущих педагогов ПО:

1) *образовательную* – формирует у студентов систему социально-коммуникативных знаний и отношений (понятийно-сущностный уровень);

2) *воспитательную* – формирует в будущем специалисте жизненные установки и принципы, культуросообразные представления обучающихся о социально-нравственных нормах, ценностях, идеалах

и стандартах профессионального поведения; формирует систему социально-коммуникативных умений (практико-деятельностный уровень);

3) *развивающую* – способствует формированию человека как личности и подготовке его к самостоятельной профессиональной деятельности, самореализации; формирует опыт продуктивной (творческой) социально-коммуникативной деятельности (практико-мировоззренческий уровень);

4) *инновационную* – формирует в сознании студента его способности к решению профессиональных задач нового класса и способствует развитию таких качеств, как профессиональная мобильность и возможность адаптации к новым изменяющимся условиям профессиональной деятельности; формирует личностно-ценностное отношение к самосовершенствованию социально-коммуникативной компетентности (концептуальный уровень).

Результативный блок. Включает проведение мониторинга динамики формирования социально-коммуникативной компетентности студентов.

Эффективное функционирование разработанной модели возможно лишь при наличии ряда педагогических условий:

– адекватное отражение проблемы формирования социально-коммуникативной компетентности в целях, содержании, методах и организационных формах профессиональной подготовки как в ходе теоретического изучения дисциплин учебного плана, так и в рамках освоения практических аспектов педагогической деятельности;

– четкое определение структурных компонентов социально-коммуникативной компетентности в модели выпускника педагогического вуза;

– целенаправленное насыщение учебных планов спецкурсами и дисциплинами по выбору, предполагающими формирование социально-коммуникативной компетентности студентов педагогического вуза.

Изучение механизмов формирования социально-коммуникативной компетентности в условиях педагогического вуза позволило выявить общий механизм формирования СКК, раскрытый на основе теории «опредмечивания – распрепредмечивания». Формирование социально-коммуникатив-

ной компетентности в условиях педагогического вуза мы рассматриваем как:

а) системную организацию процесса профессионально-педагогической подготовки через определенную совокупность частей (компонентов), определяющих их соотношение и представляющих нечто целое, где основными механизмами формирования СКК являются самоопределение и целеполагание;

б) развитие социально-коммуникативной деятельности студента, соответственно, основным механизмом формирования СКК выступают действия;

в) обеспечение студентам возможности осознания роли личности самого педагога в его профессиональной самореализации. В данном случае, основными механизмами формирования СКК являются исследование и оценивание.

О конкретных результатах реализации предлагаемой модели, иначе говоря, об уровне социально-коммуникативной компетентности будущего педагога ПО можно судить, если оценивать сформированность ее структурных компонентов по обоснованным критериям. Нами были определены следующие критерии: деятельностно-процессуальный, структурно-личностный и функционально-личностный.

Будущий педагог ПО рассматривается нами прежде всего в социально-коммуникативных процессах, порождаемых его общением в ходе совместной учебной деятельности, и выявляется характер связей, необходимых для организации эффективного взаимодействия с участниками образовательного процесса. Безусловно, все эти социально-коммуникативные процессы и связи мы рассмотреть не можем в силу их множественности. Но в интересах выявления путей оптимизации учебной деятельности необходимо учитывать главные: активизация и перевод студента в позицию субъекта познания, труда, общения.

Эти процессы проявляются в рамках деятельностно-процессуального компонента СКК будущего педагога ПО в виде обучения студентов выбору цели и планированию деятельности, ее организации и регулированию, контролю, самоанализу и оценке результатов деятельности.

В структурно-личностный компонент СКК будущего педагога ПО нами включены

мотивация, стиль педагогической деятельности, установки, ролевые позиции, направленность его личности. Наша позиция в полной мере соответствует структурному подходу Б.Г. Ананьева, А.А. Бодалева, К.К. Платонова и других исследователей, в соответствии с которым целостная личность есть совокупность функционально взаимосвязанных подструктур. А, следовательно, сущность социально-коммуникативной деятельности выражается в том, что она есть способ гармонизации отношений человека, группы и среды на основе удовлетворения потребности в социокультурной адаптации и самореализации, осуществляемой на основе развития личности, с одной стороны, и педагогической среды – с другой.

Третий компонент СКК будущего педагога ПО мы обозначили как функционально-личностный. Нами уже было показано, что СКК в ее развернутой, конкретной, продуктивной форме связана не столько с особенностями личности студента, сколько со спецификой его взаимодействия с окружающими, межличностного взаимодействия, коммуникативной деятельности. В то же время уровень и особенности проявления восприятия и понимания окружающих, глубина психологического включения как в предметную, так и в коммуникативную деятельность обусловлены наличием и степенью сформированности в рамках модели СКК у будущего педагога ПО функционально-личностного компонента.

Апробация модели формирования СКК будущих педагогов ПО осуществлялась в 2005-2009 гг. на базе Челябинского государственного педагогического университета. Анализ сформированности социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов проводился с использованием диагностических методик Н.В. Амяга [2], И.А. Бирич [5], Т.М. Ломоносовой [5], В.В. Синявского [2], Б.А. Федоршина [2]. Уровень сформированности СКК сопоставлялся по состоянию на начало и конец эксперимента. Оценочная шкала включала высокий, средний, низкий и ниже среднего уровни сформированности. Сопоставление результатов выявило ряд направлений, по которым в ходе эксперимента произошло наиболее значимое приращение социально-коммуникативной компетентности:

– готовность к профессионально-лич-

ностному росту и развитие социально-коммуникативных способностей (увеличение значения среднего показателя по экспериментальной группе составило 23,5 %);

– владение социально-коммуникативными технологиями и умение их применять их в практической деятельности (11,8 %);

– владение знаниями и навыками в области социального взаимодействия и коммуникаций (18,9 %);

– владение социально-коммуникативными умениями и навыками в области педагогической деятельности (25,7 %).

В экспериментальной группе (в отличие от контрольной) к концу эксперимента определились студенты, имеющие в целом высокий уровень социально-коммуникативной компетентности (43,6 %); возросло число студентов, имеющих средний уровень (37,7 %); понизился до 18,7% процент студентов с низким уровнем СКК.

Таким образом, можно утверждать, что СКК будущих педагогов ПО экспериментальной группы, сформированная в процессе функционирования предлагаемой модели, отличается от СКК студентов контрольной группы более высоким уровнем сформированности. Сравнительное исследование реальной социально-коммуникативной деятельности студентов педагогического вуза позволило сделать вывод о том, что модель формирования СКК будущего педагога ПО может быть положена как в основу его будущей профессионально-педагогической деятельности, так и для построения системы подготовки будущего педагога ПО, прежде всего посредством

развития его социально-коммуникативной компетентности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Зеер Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк. – М.: Моск. психол.-соц. институт, 2005. – 216 с.
2. Истратова О.Н. Психодиагностика: коллекция лучших тестов / О.Н. Истратова, Т.В. Эксакусто. – 5-е изд. – Ростов н/Д: Феникс, 2008. – 375 с.: ил. – (Психологический практикум).
3. Кузьмина Н.В. Профессионализм педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина, А.А. Реан. – СПб., 1993. – 172 с.
4. Лукьянова М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя: Диагностика и развитие / М.И. Лукьянова. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 144 с.
5. Ратанова Т.А. Психодиагностические методы изучения личности: Учебное пособие / Т.А. Ратанова, Н.Ф. Шляхта. – 4-е изд., испр. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2005. – 320 с.

E. Shumilova

MODEL TO GENERATE SOCIO-COMMUNICATIVE COMPETENCE FUTURE TEACHERS VOCATIONAL TRAINING

Abstract. In article represented structural and functional model the formation of socio-communicative competence future teachers vocational training. Identified and disclosed to the educational conditions for the effective functioning of model. Justified criteria study socio of communicative competence.

Key words: socio-communicative competence, pedagogical conditions, criteria, testing and the effectiveness of model.

УСЛОВИЯ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ К МИНИМИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ОШИБОК*

Аннотация. Данная статья освещает результаты моделирования процесса подготовки учителей к минимизации профессионально-педагогических ошибок. Создание такой модели позволило выявить и проанализировать совокупность условий организации этого процесса с учетом специфики вузовского и постдипломного этапов профессионализации учителей в системе непрерывного педагогического образования.

Ключевые слова: непрерывное педагогическое образование, профессионально-педагогическая подготовка, профессионально-педагогические ошибки, минимизация ошибок.

Состав и характер условий подготовки учителей к минимизации профессионально-педагогических ошибок исследовался на основе анализа результатов моделирования этого процесса. Структурными компонентами предлагаемой модели являются *цель, процесс и результат* подготовки учителей к минимизации профессиональ-

но-педагогических ошибок. В качестве функциональных компонентов мы выделяем *целеполагание, коммуникацию, мониторинг*. Для вузовского этапа подготовки учителей к минимизации профессионально-педагогических ошибок характерны *целеполагание, коммуникация и мониторинг первого уровня*, второй уровень функционирования этих компонентов отражает особенности постдипломного этапа подготовки учителей к осуществлению обсуждаемого процесса. В качестве субъектных компонентов модели выступают *студенты и преподаватели, учителя и тьюторы*. Охарактеризуем содержание структурных, функциональных и субъектных компонентов, а также связи между ними, воссоздающие целостность обсуждаемой модели и отражающие преемственность вузовского и постдипломного этапов подготовки учителей к минимизации профессионально-педагогических ошибок, непрерывный характер развития их субъектности в этом процессе (рис.1).

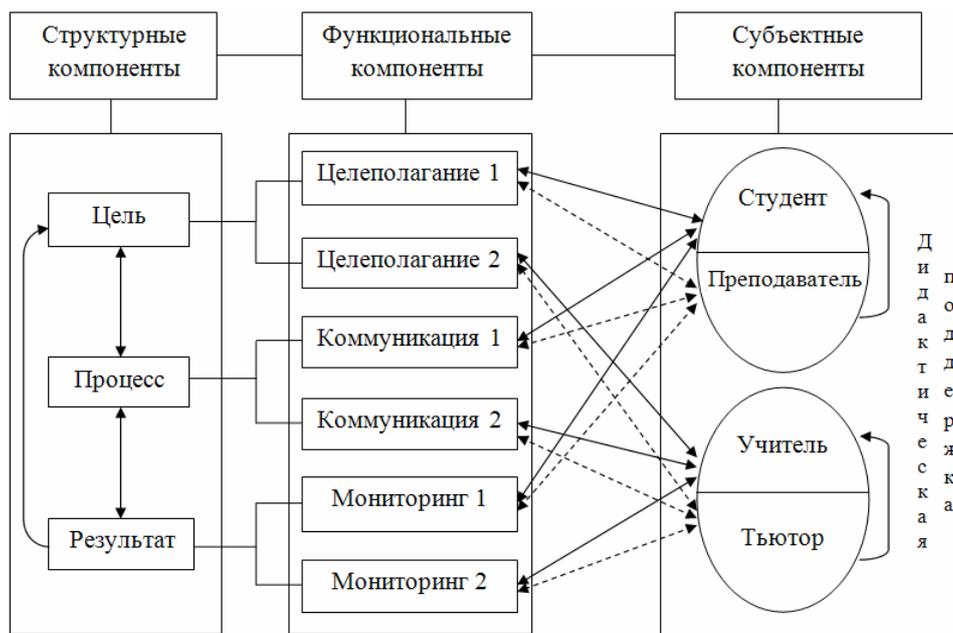


Рис.1. Двухуровневая модель подготовки учителей к минимизации профессионально-педагогических ошибок

Цель подготовки учителей к минимизации профессионально-педагогических ошибок тесно связана с общей целью профессионально-педагогического становления и развития учителя, заключающейся в формировании и обогащении установок, знаний и умений, необходимых учителю для осуществления педагогического труда. Поскольку «формирование как цель психолого-педагогического процесса заключается в создании и обеспечении оптимальных условий для приобретения субъектом тех или иных психологических качеств» [1, 253], мы формулируем цель подготовки учителей к минимизации профессионально-педагогических ошибок как создание оптимальных условий для приобретения учителями способности обеспечивать противоошибочную безопасность своих педагогических решений и действий. Эта цель декомпозируется в задачи дидактического взаимодействия в подсистеме «студент–преподаватель вуза» (Целеполагание 1) и в подсистеме «учитель–тьютор» (Целеполагание 2). Таким образом, в сознании субъектов формируются задачи предстоящей деятельности с учетом этапа их профессионализации и той профессионально-статусной роли, которую каждый из них занимает в системе непрерывного педагогического образования.

Процесс подготовки учителей к минимизации профессионально-педагогических ошибок в содержательно-информационном отношении характеризуется определенным объемом учебной информации, который должен быть освоен. На вузовском этапе – это адаптированная с учетом особенностей студенческого возраста учебная информация о профессионально-педагогических ошибках и способах их минимизации, о способах организации профессионального самообразования, ориентированного на пропедевтику профессионально-педагогических ошибок. На постдипломном этапе – это учебная информация о профессионально-педагогических ошибках и способах проектирования систем противоошибочной безопасности индивидуальной профессиональной деятельности учителей. В содержательно-операционном отношении обсуждаемый процесс характеризуется способами взаимодействия субъектов. Это взаимодействие в подсистеме «студенты – преподаватель вуза» (Коммуникация 1) и взаимодействие

в подсистеме «учителя – тьютор» (Коммуникация 2). Процесс подготовки учителей к минимизации профессионально-педагогических ошибок должен быть организован как дидактическое взаимодействие, позволяющее студентам и учителям самостоятельно исследовать особенности и уровень педагогического профессионализма своей личности и деятельности, разрабатывать действенную систему профессионального самосовершенствования, обеспечивающую педагогическую надежность решения профессиональных задач. Дидактическая поддержка, осуществляемая преподавателями и тьюторами, представляет собой содействие студентам и учителям в самостоятельном преодолении препятствий, возникающих у них в проектной работе по созданию самообразовательных программ пропедевтики профессионально-педагогических ошибок и систем противоошибочной безопасности индивидуальной профессиональной педагогической деятельности. Представляется важным понимание педагогического проектирования как «специальным образом организованного осмысления педагогических проектов и систем, когда на основе имеющегося состояния и прогноза желаемых результатов создается новый облик системы и одновременно процесс реализации в действительности задуманного» [2, 64]. Исследователи в области данной проблематики указывают на наличие четырех уровней педагогического проектирования – концептуального, содержательного, технологического и процессуального [3]. Применительно к нашему случаю концептуальный уровень проектирования ориентирован на создание прогностических представлений студентов о содержании и структуре самообразовательных программ пропедевтики профессионально-педагогических ошибок и прогностических представлений учителей о содержании и структуре системы противоошибочной безопасности индивидуальной профессионально-педагогической деятельности. Содержательный уровень проектирования предполагает разработку студентами задач самообразования, ориентированного на пропедевтику профессионально-педагогических ошибок, и разработку учителями стратегий минимизации профессионально-педагогических ошибок. Технологический уровень проектирования

позволяет дать алгоритмическое описание способа действий студентов и учителей в ходе выполнения поставленных задач. Процессуальный уровень выводит проектную деятельность студентов и учителей в реальный процесс осуществления пропедевтики и минимизации профессионально-педагогических ошибок. Мы рассматриваем студентов и учителей как субъектов дидактической поддержки, поскольку дидактическое взаимодействие предполагает их сознательную включенность в самостоятельную проектно-исследовательскую деятельность, активное сотрудничество с вузовскими преподавателями и тьюторами, а также внутригрупповое сотрудничество. При этом необходимо обратить внимание на то обстоятельство, что студенты и учителя являются и объектами дидактической поддержки, поскольку на оказание им организационной и содержательной помощи направлено дидактическое влияние преподавателей и тьюторов.

Результат подготовки учителей к минимизации профессионально-педагогических ошибок – это способность учителей к осуществлению метадеятельности по обеспечению оптимальной противоошибочной безопасности процесса и результатов педагогического труда. На вузовском этапе овладения педагогической профессией этот результат фиксируется как достижение студентами необходимого уровня субъектности в процессе пропедевтики профессионально-педагогических ошибок. В ходе мониторинга первого уровня оцениваются и сравниваются промежуточные и конечные результаты этого процесса (Мониторинг 1). На постдипломном этапе профессионального самосовершенствования учителей этот результат фиксируется как достижение ими необходимого уровня субъектности в процессе минимизации профессионально-педагогических ошибок. В ходе мониторинга второго уровня оцениваются и сравниваются промежуточные и конечные результаты этого процесса (Мониторинг 2).

Основным психолого-педагогическим условием успешности подготовки учителей и студентов к минимизации профессионально-педагогических ошибок является их осознанная потребность в обеспечении противоошибочной безопасности индивидуальной профессионально-педагогичес-

кой деятельности. Следует предупреждать формирование направленности учителей на прагматическое освоение приемов проектной деятельности в процессе подготовки к минимизации профессионально-педагогических ошибок. Прагматическое осуществление этой деятельности проявляется в стремлении учителя заставить объекты педагогического управления функционировать желаемым образом, а не развивать себя как субъекта минимизации профессионально-педагогических ошибок. Студент в этой ситуации может устремиться не к поиску эффективных средств профессионального самообразования, а к формальному выполнению проектной работы для получения зачета. Помощь учителям и студентам в формировании внутренней мотивации на фоне внешних стимулов осуществления проектной работы является еще одним психолого-педагогическим условием успешности обсуждаемого процесса. Преподавателям необходимо поддерживать уверенность студентов в том, что разумное отношение к профессионально-педагогическим ошибкам позволит им успешно разработать самообразовательные программы пропедевтики педагогических ошибок. Тьюторы должны помочь учителям осознать, что разумное отношение к профессионально-педагогическим ошибкам позволит им создать надежные системы противоошибочной безопасности педагогической деятельности. Учитывая, что обсуждение темы профессионально-педагогических ошибок, как правило, сопровождается негативным эмоциональным фоном и порождает мотивацию избегания рефлексии ошибочного, важным психолого-педагогическим условием является создание положительного эмоционального фона в процессе проектной деятельности и усиление мотивации рефлексии учителями и студентами ошибочного педагогического опыта. Необходимо также соблюдать чувство меры при предъявлении учителям и студентам информации об ошибочном в педагогической деятельности. Чрезмерное сосредоточение внимания на ошибках без обсуждения способов их преодоления и предупреждения создает предпосылки для одностороннего отражения педагогической реальности в сознании студентов и учителей. Это противоречит принципу ре-

алистичности отражения педагогической действительности и порождает профессионально-педагогический пессимизм.

Основным организационно-дидактическим условием является осуществление дидактической поддержки студентов в процессе пропедевтики профессионально-педагогических ошибок. Дидактическая поддержка может быть организована как в рамках учебного курса «Минимизация профессионально-педагогических ошибок учителей», так и на основе включения в традиционные педагогические дисциплины дидактических конструкций, содержащих учебную информацию о профессионально-педагогических ошибках и способах их минимизации. Дидактическая поддержка самостоятельной работы учителей по проектированию, внедрению и поддержанию в режиме оптимального функционирования систем противоошибочной безопасности их педагогической деятельности может быть реализована как в рамках тематического курса повышения квалификации учителей «Профессиональные ошибки педагогов: теория и технология минимизации», так и в условиях работы педагогического коллектива отдельной школы над собственной научно-исследовательской темой. При осуществлении дидактической поддержки исключительно важным организационно-дидактическим условием является обеспечение студентам и учителям возможности принимать самостоятельные решения по поводу содержания, способов и средств осуществления проектной деятельности. В связи с этим преподавателям и тьюторам необходимо избегать навязывания собственных точек зрения при обсуждении проблем минимизации профессионально-педагогических ошибок, рецептурности при проведении консультаций. Учет специфики задач вузовского и постдипломного этапов педагогического образования, возрастных, индивидуально-личностных особенностей студентов и учителей является еще одним организационно-дидактическим условием успешности их подготовки к минимизации профессионально-педагогических ошибок.

Основным организационно-управленческим условием успешности обсуждаемого процесса является потребность системы образования в обеспечении оптимального качества профессиональной педагогичес-

кой деятельности учителей и оптимального качества профессионально-педагогической подготовки студентов. Это предполагает осознание педагогической общественностью и органами управления образованием необходимости внесения в образовательные стандарты профессионального педагогического образования дидактических единиц, отражающих научно обоснованное знание о профессионально-педагогических ошибках и способах их минимизации. На уровне преподавателей высшей школы и тьюторов необходимым организационно-управленческим условием является их собственная готовность к реализации воспитательного, обучающего, развивающего, фасилитационного потенциалов профессионально-педагогических ошибок как дидактического средства профессионально-педагогической подготовки студентов и постдипломного педагогического образования учителей.

Выявленные психолого-педагогические, организационно-дидактические и организационно-управленческие условия определяют успешность организации подготовки учителей к минимизации профессионально-педагогических ошибок на вузовском и постдипломном этапах непрерывного педагогического образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Слостенін. – М.: Издательский Дом МАГИСТР-ПРЕСС, 2000. – 488 с.
2. Заир-Бек Е.С. Основы педагогического проектирования. – СПб., 1995. – 276 с.
3. Колесникова И.А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии: курс лекций. – 2-е изд., доп. и перераб. – СПб: Детство-Пресс, 2001. – 285 с.

T. Yusephavitchus

EDUCATIONAL AND ORGANIZATIONAL CONDITIONS FOR TEACHERS TO BE PREPARED FOR MINIMIZATION OF PROFESSIONAL AND PEDAGOGIC MISTAKES

Abstract. The article highlights the results of creating the process, which includes teachers' preparation for minimization of professional and pedagogic mistakes. The creation of this model let us analyze and find out all the conditions for organizing teachers' preparation in order to minimize professional and pedagogic mistakes. The process itself takes into account the specificity of studying

and postgraduate education in the context of continuous pedagogic education.

Key words: continuous educational sys-

tem, professional and pedagogic preparation, professional and pedagogic mistakes, minimization of mistakes.

УДК 371.01

Миняева Н.М.

КУЛЬТУРА КАК РЕСУРС САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТА*

Аннотация. В статье раскрыта категория культуры на основе её общетеоретического потенциала в рамках актуализации ресурса самообразовательной деятельности студента в двухуровневом образовании. Определены генетические связи культуры с кругом психолого-педагогических и культурологических понятий.

Ключевые слова: культура, современная культура, ресурс, самообразовательная деятельность, ресурс самообразовательной деятельности, актуализации ресурса самообразовательной деятельности.

Отечественная система высшего профессионального образования в последнее десятилетие прошедшего столетия стала принимать четкие очертания, ориентированные на требования постиндустриального общества: академическую и социальную мобильность выпускника, высокий уровень профессионализма, готовность к самообразованию и самосовершенствованию. Ориентация на требования рынка труда, развитие Болонского процесса привели высшую школу к разработке стандартов третьего поколения, ориентированных на усиление внимания к самообразовательной деятельности студента, и предопределили понимание отечественной педагогической общественностью необходимости использования деятельностно-компетентного подхода как одной из стратегий профессионального образования.

В Федеральных законах «Об образовании», «О высшем и послевузовском образовании», Концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года сформулирована основная цель профессионального образования:

подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности на основе актуализации ресурса его самообразовательной деятельности.

В рамках двухуровневой системы высшего профессионального образования значительно усилен ресурс самообразовательной деятельности студента как компонент профессиональной подготовки. Ряд положений Болонского процесса рассматривается в качестве приоритетных. Среди них – двухуровневая система подготовки (бакалавриат – магистратура), система зачетных единиц (кредитов), деятельностно-компетентный подход, непрерывность образования (обучение на протяжении жизни), модульное построение учебных планов [2]. Вместе с тем, исследователи отмечают недостаточное внимание к таким аспектам высшего образования, как индивидуальная субъектность, мобильность студентов и преподавателей в плане актуализации ресурса самообразовательной деятельности.

Культурная конвергенция, тщательная рефлексия оснований, анализ причин и следствий позволяет изменить представления о современных целях и задачах высшего профессионального образования, осознать изначальное значение для него смысла культуры как ресурса самообразовательной деятельности студента.

В современных гуманитарных науках к числу фундаментальных относится категория «культура». Среди огромного ко-

* © Миняева Н.М.

личества научных категорий и терминов трудно найти другую категорию, которая имела бы такое множество смысловых оттенков и использовалась бы в столь разных контекстах. Для нас вполне привычно звучат такие словосочетания, как «культура поведения», «культура общения», «культура чувств», нежели культура как ресурс.

Сегодня понятие ресурс не имеет однозначного толкования. Ресурсами, как известно, называют элементы экономического потенциала, которыми располагает общество и которые, при необходимости, могут быть использованы для достижения конкретных целей хозяйственного и социального развития [9]. Широким делением ресурсов на типы является выделение природных и искусственных ресурсов. В экономических и естественно научных исследованиях основным объектом изучения являются природные ресурсы, в социально-педагогической сфере - искусственные ресурсы.

Выделение культуры как ресурса самообразовательной деятельности объясняется:

- общей потребностью общества в человеке культуры;
- нарастающими в обществе движениями к глобальному образовательному пространству;
- использование «культурного» обучения во все больших масштабах с целью повысить эффективность, стимулировать инновации, укрепить конкурентоспособность;
- происходящим интенсивным формированием социокультурной среды.

Из многих определений культуры мы избрали те, которые имеют непосредственное отношение к самообразовательной деятельности:

- культура — это совокупность достижений человечества в производственном, общественном и умственном отношении (Э.С. Маркарян, В.П. Тугаринов), высокий уровень чего-нибудь, высокое развитие, умение (Н.С. Злобин, Л.Н. Коган, В.М. Межуев), освоенный и овеществленный опыт человеческой жизнедеятельности. Опыт же представляет собой закрепленное единство знаний и умений, переросшее в модель действий при любой ситуации. Образование как система представляет собой

социальный институт адресной и целенаправленной передачи такого опыта (М.М. Бахтин, В.С. Библер).

Самообразовательная деятельность студента – это педагогическая система, связанная с явлениями культуры, процессами субъектности, саморегуляции, саморазвития, самоактуализации.

По-мнению Л.Б. Соколовой, культура, являясь ресурсом самообразовательной деятельности, выступает в виде особо устойчивых конструктов традиций и опыта, которые по своим изначальным формам и конкретно социальному воплощению выступают устойчивыми моделями жизни и поведения данного сообщества, и сохранения его качественного социального своеобразия. В нашем случае результатом образования будут не просто зазубренные знания, материальная или абстрагированная в идеальные формы культура вообще, ее содержание, а группы компетентностей, которые преобразуются в педагогические объекты, имеющие структуру, системные элементы, ее части и формы [9].

Определения данного понятия указывают нам на несводимость феномена культуры к использованию в самообразовательной деятельности совокупности духовных и материальных ценностей, выработанных людьми. В нашем случае культуру мы рассматриваем, как:

- динамическое явление, представляющее собой теоретическую и научную информацию, ее сбор, переработку, систематизацию, преобразование с целью использования в учебном и научном процессе деятельности профессионала высшей школы;
- как комплекс, интегрирующий все культурные ресурсы образовательного учреждения, обеспечения учебного процесса, базы научно-методологической, научно-исследовательской, инновационной деятельности и библиотечных информационных ресурсов.

Сущность культуры, по-нашему мнению, сосредоточена в способе и средствах человеческой деятельности, в целях и создаваемых субъектом ценностях, в том числе и в процессе самообразовательной деятельности.

Причем, когда умения самообразовательной деятельности оцениваются

глобально, на первый план выступает результирующий аспект (совокупность достижений), а во втором — процессуальный (уровень, высокое развитие, умение) или способ организации деятельности. Еще более отчетливо эти смысловые тенденции выражены в категории «ценность» и «способ организации», указание на историческую обусловленность культуры и акцентирование внимания на творческих силах и способностях человека-носителя культуры [3].

Культура превращает человека в субъект и результат самообразовательной деятельности. Умение использовать её выступает как «мера», как оценка студента, специфики ее отношений между людьми в процессе самообразовательной деятельности. Это позволяет рассматривать культуру отдельного студента. Включение в самообразовательную деятельность — основной путь развития культуры студента, формирования в нем ценных личностных качеств и самообразовательной компетентности, имеющих большое значение для профессионального самоопределения.

В педагогическом проектировании и реализации культуры как ресурса самообразовательной деятельности следует усматривать направленное человеческое усилие, в процессе которого меняется не только окружающий природный мир, первоначальный объект этого усилия, но и сам человек. В педагогическом плане важен другой аспект деятельностной концепции культуры, а именно — соотношение социального и культурного в деятельности.

Накопленная человечеством культура позволяет на новом уровне рассмотреть подготовку будущего специалиста с позиции деятельностно-компетентного подхода. Современная культура, поскольку она интегральна и мозаична, включает в себя как ресурс самообразовательной деятельности студента:

- философские диалоги;
- аксиологичность мышления, критичность, понимание особенного, индивидуального;
- умение вписать новое в свою деятельность.

Современная культура ориентирована на настоящее, и в ней мы выделяем еще один комплекс ресурсов, используемых в

самообразовательной деятельности студента:

- нравственная ответственность за содеянное;
- осознанность последствий безответственного поведения.

Современная культура — культура диалога, она содержит ресурс:

- диалога;
- понимания и рассуждения;
- уважения мнения другого, умения выслушать, а не переубеждать.

И, наконец, современная культура ориентирована на самоценность человека, его уникальность. Это позволяет создать в образовательном пространстве условия для саморазвития личности, развития ее культуроформирующей способности, актуализации самообразовательной деятельности.

Принимая во внимание отмеченные особенности современной культуры, необходимо выделить такое основание данной культуры, ориентируясь на которое, мы создаем деятельностно-компетентностную модель актуализации ресурса самообразовательной деятельности. Основанием для создания модели, по мнению В.А. Конева, выступает способность определять границу значимого и незначимого (выявлять ценность), вести диалог. Это сегодня жизненно важно считает автор, как раз потому, что канал образования, который воспроизводит культуру, воспроизводит ее старое основание — специализированное знание. А «жизнь и развитие современной культуры базируется не на познавательные способности, не она сейчас выступает культуроформирующей способностью, а на способности определять границу значимого и незначимого» [5].

Организация преподавателем ситуации сомнения может строиться на различных основаниях, но наиболее эффективным, на наш взгляд являются диалогическое столкновение разных позиций, разных мнений. В культурных ситуациях «точках интенсивности», как их называл М.К. Мамардашвили, человек мыслит о жизни вообще, о своей жизни, в этот момент он получает навык мыслить. Мысль — это событие в культуре. Особый интерес для нас представляет идея диалогической культуры, разработанная в отечественной философской литературе В.С. Библером [1].

Философ отмечает, что культура по природе вообще, а современная культура это обнаруживает наиболее ярко, несет в себе энергию и силу диалога. Диалог будучи ресурсом культуры актуализирует любые ее смыслы, а также формирует личность [1].

В соответствии с принципами организации современной культуры самообразовательная деятельность студента будет эффективной тогда, когда её «строение» соответствует строению культуры, логике организации ее материала. Современное знание о культуре исходит из того, что оно должно быть непременно связано с интересами человека и выполнять интегративную функцию в области социогуманитарного знания.

В рамках деятельностно-компетентного подхода культура рассматривается нами как один из ресурсов самообразовательной деятельности студента. Включение культуры в состав ресурсов не снимает неопределенности в понимании сущностных характеристик категории культуры, поскольку нет однозначного подхода к тому, какую культуру считать ресурсом, а какую не считать. Анализ определений, приведенных в различных источниках [3, 4, 5], показывает, что в состав культуры как ресурса самообразовательной деятельности включаются культурный студент, педагог, культурное взаимодействие (отношения) с обучающимися, культурные механизмы обучения, самообразовательная компетентность.

Ресурс самообразовательной деятельности выступает как сложный синтез когнитивного, предметно-практического, личностного культурного опыта и культурного пространства. Так, культура вуза, являясь компонентом единого культурного пространства, предоставляет собой комплекс, с его структурой, базой знаний для преподавателей и студентов.

Роль культуры в самообразовании человека многогранна. Это и система знаний о мире, и система ценностей, норм, организующих бытие людей, это результаты деятельности, и внутренний мир человека, его субъективные способности. Это результат деятельности людей, но не просто деятельности - самообразовательной деятельности. Культура обладает всеобъемлющими функциями и свойствами развития общества, творческих сил и способностей чело-

века: в культуре аккумулирован человеческий опыт бытия и освоения мира в виде способов восприятия, мышления, переживания и действия, а также в виде знаний, ценностей, норм, целей и смыслов, хранящих и воспроизводящих опыт духовной и практической деятельности, а образование и самообразование ее живой «переводчик» и транслятор. В этих условиях возрастает роль самообразовательной деятельности, становится необходимым рассмотрение её в разрезе культуры.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ:

1. Библер, Б.С. Философско-психологические предположения Школы диалога культур / Б.С. Библер. – М.: Наука, 1998. – 250 с.
2. Валицкая, А.П. Новая школа России: культуротворческая модель: Монография / А.П. Валицкая. – СПб., 2005.
3. Злобин, Н.С. Человек субъект культурно-исторического процесса / Н.С. Злобин // Проблемы философии культуры. - М.: Мысль, 1995.
4. Коган, Л.Н. Теория культуры / Л.Н. Коган. – Екатеринбург.- 1993.
5. Конев, В.А. Культура и архитектура педагогического пространства / В.А. Конев // Вопросы философии. – 1996. - №10 – С.46-58.
6. Корвяков, В.А. Формирование самообразовательной деятельности студента: монография / В.А. Корвяков. – М.: Университетская книга, 2006. – 140 с.
7. Маркарян, Э.С. Теория культуры и современная наука: Логико-методологический анализ / Э.С. Маркарян. – М: Мысль, 1992.- 284 с.
8. Межуев, В. М. Культура как объект познания / В.М. Межуев // Проблемы философии культуры. - М.: Мысль, 1984.
9. Соколова, Л.Б. Культурологическое содержание педагогической деятельности: монография / Л.Б. Соколова. – Саратов, 2007. – 172 с.

N. Minyaeva

CULTURE AS THE RESOURCE OF THE STUDENT SELF EDUCATIONAL ACTIVITY

Abstract. In the article it is revealed the category of culture in the framework of actualization of the resource of the student's of self educational activity in the multilevel education on the basis of common theoretical potential and is defined its genetic links with the circle of psychology pedagogical and culture logical notions.

Key words: culture, modern culture, resource, self educational activity, resource of selfeducational activity, actualization of the resource of selfeducational activity.

УЧЕБНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ КАК ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ*

Аннотация. Для успешного применения метода проектов необходимо формирование готовности к проектной деятельности, как учителя, так и учащихся. С целью построения дидактической системы формирования такой готовности исследовано учебное проектирование в рамках психологической концепции деятельности. Установлена необходимость формирования умений: отдельных проектных действий, технологически обусловленных цепочек действий и проектирования в целом.

Ключевые слова: учебное проектирование, метод проектов, проектная деятельность, проектные умения, готовность к проектной деятельности.

Проектирование

В современном обществе проектирование всё шире применяется в различных сферах и видах человеческой деятельности. Традиционно в таких, как: архитектура и строительство, машиностроение в широком аспекте, технологические процессы и пр. В конце XX века начали складываться самостоятельные направления проектирования: человеко-машинных систем, трудовых процессов, организаций. Популярным становится проектирование экологическое, социальное, инженерно-психологическое, генетическое и пр. Всё перечисленное, в том числе и проекты сугубо гуманитарные: в журналистике, на телевидении, в шоу-бизнесе, образовании и др. — позволяют говорить о том, что технология проектирования имеет широкие возможности применения, универсальный подход, всеобщие закономерности.

«Сегодня проектные и программные формы мышления и сознания образуют акме — эпицентр развития всех форм и структур сознания». [1, 1996, 10] Технология проектирования осваивается современным человеком в силу необходимости её применения в различных сферах жизни, профессиональной и пр. деятельности. Зачастую человек, владеющий проектиро-

ванием, бывает успешнее, чем не владеющий. В чём феномен технологии проектирования, почему в современном обществе необходимо применять проектный подход, решая проблемы?

В каждодневной ситуации, в обычной жизни человеку приходится сталкиваться с множеством проблем, выбирать оптимальный ход своих действий, принимать ответственное решение. Здесь помогает продумывание проблемы, планирование действий (последовательность решаемых задач), рефлексия и самоанализ результатов. Одним словом, проектирование помогает решать различные проблемы, где бы они не возникли, позволяет избежать ошибок, сделать выбор способа решения проблемы оптимальным.

Проектирование в образовании имеет несколько различных сфер применения и в каждой имеет свою специфику. Проектирование применяется при решении проблем развития системы образования на различных уровнях. Как результат появляется сбалансированная программа развития. С помощью проектирования осуществляется разработка отдельных занятий, на которых с конкретными детьми необходимо достичь конкретных педагогических целей. Результат — план или сценарий занятия. В результате проектирования экспериментальной деятельности педагогического коллектива с целью запуска работы экспериментальной площадки появляется программа экспериментальной деятельности.

Здесь в каждом из случаев проектирование осуществляют взрослые. Результат проектирования называют проектом, и до его осуществления он существует как замысел. Проектирование в этих сферах логически завершается этапом осуществления спроектированной программы. В процессе осуществлением проекта для поступательного развития необходимым становится этап рефлексии, анализ полученного при осуществлении результата и коррекция целей и задач, то есть перепроектирование. [19, 2004, 16-21]

Используется проектирование и в об-

* © Пахомова Н.Ю.

разовательных целях (учебное проектирование, проектное обучение). Здесь в процессе проектирования участвуют взрослые и дети. Используемую при этом образовательную технологию называют методом проектов. Проектирование часто завершается презентацией проекта, рефлексией проведенной работы и самооценкой.

Зародившийся в начале XX века, метод проектов в настоящее время получает широкое распространение, но в новых условиях. Требуется исследование метода проектов как дидактического средства, установление педагогических условий применения, осмысление новых целей, задач и способов организации образовательного процесса при его использовании.

Учебное проектирование

Учебное проектирование исследовалось в связи с использованием учителем метода проектов в процессе предметного обучения. [3; 6; 7; 8; 11; 13; 18] Исследовались: курсовое проектирование школьников в пред профессиональной подготовке [5, 64-84], учебные проекты на один урок, серию уроков, проекты урочно-внеурочные, индивидуальные, групповые и разновозрастные, общешкольные, телекоммуникационные межшкольное и международные. [5, 101-121; 15, 64-109; 26]

На данном этапе отечественной педагогической наукой и практикой изучены возможности метода проектов, его преимущества в достижении качественно нового уровня обучения и воспитания.

Проанализировано большое многообразие образовательных ситуаций успешного использования учебных проектов. Сделаны попытки классифицировать учебные проекты. [15, 64-109; 16, 117-123] Созданы методики выполнения учебных проектов в зависимости от их типов и содержания. Выстроены некоторые предметные курсы с использованием учебных проектов в образовательном контексте. [18; 20] Исследованы педагогические условия организации образовательного процесса учебного учреждения с учебным проектированием в качестве ведущей образовательной формы.

В исследованиях хода учебно-воспитательного процесса устанавливаются характер взаимодействия учителя и учащихся, повышение уровня познавательной

активности учащихся и проявление большей самостоятельности и ответственности в учении и решении проблем, формирование умения самостоятельного поиска и обработки необходимой информации, работы в коллективе, повышение самооценки.

Так в [14, 2002, 191-197] проектное обучение (ПО) предлагается использовать для реализации принципа гуманизации в образовании. Авторами анализируется технология ПО как развивающая, предлагается система действий учителя и учащихся на всех стадиях работы над проектом. Описывает опыт работы над учебными проектами в гимназии № 1504 (Москва). Рассматриваются условия успешного осуществления проектного обучения.

Авторы [15, 2002, 64-109] анализируют педагогические условия применения метода проектов в ретроспективе и в современном образовательном процессе. Проводят типологизацию учебных проектов. Обобщают ситуации использования учебных проектов в системе уроков и во внеурочной деятельности учащихся.

Проектирование в образовательном процессе как технология для достижения образовательных целей в изучении предметного содержания исследовано в публикациях ряда авторов. [4; 8; 10; 12; 13; 15] Распространенная точка зрения на учебное проектирование — форма организации учения для практического применения знаний и умений изучаемого содержания. Учебное проектирование как средство обучения собственно проектированию, как правило, не рассматривается.

Надо заметить, что исследователи почти нигде не оговаривают степень самостоятельности учащихся в проектировании. Из исследованных нами источников известно, что в плане формирования проектных умений и готовности к проектной деятельности глубокого исследования не проводилось. Как и когда целесообразно начинать обучать детей проектированию в школьный период, рассмотрено в статье [26, 117-123].

Учитель, не овладевший проектированием, методом учебных проектов, не может эффективно использовать возможности проектного обучения, учебного проектирования. Основная масса учителей не овладевают проблемным методом и методом проектов в период профессиональной под-

готовки. Устранением этого пробела пытаются заниматься в системе повышения квалификации педагогических кадров. [17]. Но потребности превосходят возможности этой системы.

Проектирование – сложная умственная деятельность, которая опирается на умения целеполагания, планирования, анализа проблемной ситуации и формулирования проблемы, выделения условий существования проблемы, определения системы действий, которые могут изменять ситуацию, и т.д. Без какого-либо из этих умений невозможно самостоятельно осуществить проектирование.

Эти умения отчасти совпадают с общеучебными, а отчасти являются специфическими проектными. [24] Современное состояние образовательного процесса таково, что формированию необходимых для проектирования общеучебных умений не уделяется должного внимания в начальной школе. Что же касается формирования специфических проектных умений, то для их формирования необходимо осуществлять собственно проектирование, которого пока нет в урочных планах учителей начальной школы.

В такой ситуации учитель, освоивший метод проектов и применяющий его на своих предметных занятиях, испытывает значительные трудности, связанные с отсутствием самых необходимых умений и готовности к проектной деятельности у учащихся.

Обходя эти трудности, учитель берет на себя постановку проектной работы, подменяет проблемный подход к теме проекта, самостоятельное погружение учащихся в проблемную ситуацию формулированием готовых заданий. Таким образом от проектного метода не остается ничего, что так выгодно его отличает — мотивация к применению знаний, условия для проявления самостоятельности и ответственности у учащихся, деятельностной активности.

Е.С. Полат пишет: «Метод проектов — это совместная деятельность учителя и учащихся, направленная на поиск решения возникшей проблемы, проблемной ситуации». [21, 24] Важно подготовить учащихся и учителя к учебной проектной деятельности, сформировать необходимые умения и готовность к работе над учебным

проектом. Для того, чтобы ответить на вопрос как это сделать, рассмотрим проектирование и учебное проектирование как деятельность.

Проектирование как деятельность

Проектирование — это процесс, протекающий в умственном плане, который начинается с рассмотрения проблемной ситуации и проблемы в ней содержащейся и заканчивается выработкой способа решения проблемы в виде замысла, проекта. Проектирование является в то же время технологией, которая предполагает соблюдение определенной последовательности этапов, шагов. Каждый последующий этап обусловлен результатом предыдущего и определяет результат последующего. Таким образом, проектирование — технологический процесс поиска способа решения проблемы. Для человека, использующего проектирование в решении значимой для него проблемы (проектанта), проектирование становится деятельностью.

Теория деятельности разрабатывалась отечественными психологами: С. Л. Рубинштейном, Л.С. Выгодским, А.Н. Леонтьевым, Д.Б. Элькониным, В.В. Давыдовым и др.

Проектирование как деятельность в рамках психологической концепции деятельности рассматривалось в публикациях: Е.С. Полат, В.И. Слободчикова, И.Н. Матяш и др.

Согласно А.Н. Леонтьеву деятельность характеризуется **потребностью, мотивом, целью**, собственно самой **процессуальной частью** деятельности и **условиями** ее протекания. [2, 87-123]

Деятельность возникает только тогда, когда возникает побуждающий ее мотив. Мотив к проектной деятельности появляется при рассмотрении проблемной ситуации. Для того, чтобы возникла потребность в проектировании, в поиске способа решения проблемы, проблемная ситуация должна быть понятна, а проблема должна затрагивать интересы проектанта. Заинтересованность в решении проблемы или в поиске способа ее решения создает **потребность**, из которой вытекает **мотив** к проектной деятельности.

Таким образом, **проблема**, требующая разрешения, порождает мотив, а затем

и цель. Цель проектной деятельности формулируется так: найти способ решения проблемы. Из проблемной ситуации вытекают не только проблема, цель, но и условия. Условия существования проблемы являются и условиями, в которых будут осуществляться действия и деятельности, составляющие суть способа решения проблемы.

Процессуальная часть проектной деятельности регулируется ее планированием. Здесь планируются этапы (шаги), которые необходимо проделать, выполняя проектирование. На каждом этапе ставятся и решаются соответствующие им задачи. Какие это задачи?

Это задача первого этапа, на котором проводится анализ проблемной ситуации и выделение проблемы. На втором этапе решается задача целеполагания — из проблемы выводится цель проектирования. Затем проводится планирование дальнейших действий и постановка задач для достижения цели. В составе обязательных задач (этапов) процессуальной части проектной деятельности должны быть задачи определения **всевозможных действий** в проблемной ситуации. Из числа всевозможных действий с учетом условий проблемной ситуации выделяются **допустимые действия**. Необходимые действия — это действия, которые могут повлиять на проблему и участвовать в ее разрешении. Они выбираются из числа допустимых действий. Когда необходимые действия определены, из них выстраивается такая система, которая и является способом решения проблемы.

Кроме того, в состав задач могут входить задачи поиска недостающей информации и пополнения знаний о ситуации, некоторых действиях, применяемых в заданных ситуацией условиях, а также задачи уточнения или дополнения условий возникновения проблемы и ее разрешения. При решении этих задач проектная деятельность выходит за рамки умственных в область предметных и информационных действий.

Дополнительные задачи ставятся по результатам рефлексивных действий. Так анализ проблемной ситуации и рефлексия, достаточно ли известна и понятна проблемная ситуация, порождают задачу на дополнительное изучение проблемной ситуации (ее объектов и связей между объектами).

Анализ условий проблемной ситуации и решение вопроса, достаточно ли определены условия существования проблемы, может порождать задачу на дополнение условий. Возможно, дополнительную задачу необходимо ставить по результатам рефлексивных действий: хорошо ли известны всевозможные действия на данной проблемной ситуации.

Всякий раз успешное решение дополнительной задачи (задачи на пополнение информации, знаний) должно приводить к повторному проделыванию того этапа, на котором данная задача ставилась. Например, если необходимость возникла в дополнении или уточнении условий проблемной ситуации, то пересмотру подлежат результаты анализа проблемной ситуации в новых условиях и последующие выделение проблемы, формулирование цели и так далее.

Результатом любой деятельности является удовлетворение породившей ее потребности. Результатом проектной деятельности является **проект** — замысел способа решения проблемы, разрешения проблемной ситуации.

Та же проблемная ситуация обуславливает мотив, условия и цель деятельности, направленной на устранение проблемы. В отличие от проектной эта деятельность имеет другую цель. Там в проектировании цель — найти способ решения проблемы. Здесь — разрешить проблемную ситуацию. Хотя речь идет об одной и той же проблемной ситуации и ее проблеме, но проблема для проектирования вытекает из проблемной ситуации и формулируется в виде вопроса: как, каким образом решить проблему, заданную проблемной ситуацией.

Деятельность существует в форме цепи действий. Действие — целенаправленный процесс, подчиненный сознательной цели. Поскольку всякая цель объективно существует в некоей предметной ситуации, поэтому и связанное с ней действие, как и цель действий, существуют в этой предметной ситуации. [22, 18]

В процессе проектирования, выделенные необходимые действия умозрительно должны быть выстроены в цепочку так, чтобы цели соответствующих действий выстраивались в цепочку подцелей, приводящую к достижению цели — разрешение

проблемной ситуации. Известно, что таких цепочек может быть несколько. А значит и способов разрешения проблемной ситуации тоже может быть несколько. Правомерно ставить вопрос об эффективности того или иного способа с точки зрения задаваемых критериев и принимать решение о выборе подходящего.

Учебное проектирование как деятельность

Мы исходим из того, что учебное проектирование — это элемент образовательного процесса, в основе которого лежит работа в рамках учебного проекта. Учебный проект — дидактическое средство, позволяющий организовать образовательный процесс, используя технологию проектирования. Учебный проект задается описанием проблемной ситуации, в которой обязательно содержится проблема и условия.

Проблемная ситуация должна быть достаточно известна учащимся, а ее описание должно быть понятно и соответствовать возрасту учащихся. Еще очень важно, чтобы дети понимали, какие действия можно совершать в данной проблемной ситуации вообще и в частности для того, чтобы ее изменить, сделать беспроблемной. Учитель при этом использует метод проектов, элементы учебного проектирования.

Учебное проектирование как деятельность мы рассматриваем для того, чтобы понять, как может проходить формирование готовности к проектной деятельности у учащихся. Психологи называют такую готовность способностью к проектной деятельности.

Способность к любой деятельности как личностное новообразование формируется в деятельности и в ней же проявляется. (С.Л. Рубинштейн) Формирование способности к той или иной деятельности связано с освоением ее действий и умения выполнять цепочки этих действий. Каждое проектное действие осваивается как умение, как способ действия.

Мы уже выделили систему действий и операций, которые позволяют осуществлять проектную деятельность. Как показал опыт, готовность к проектной деятельности формируется в процессе простейшей проектной деятельности.

Действия и операции проектной де-

ятельности и соответствующие им умения, сгруппированные в так называемые элементы, это: проблематизация, целеполагание, планирование, анализ проблемной ситуации, определение всевозможных действий в проблемном поле, выделение допустимых действий на проблемном поле, определение необходимых действий из числа допустимых, построение схемы применения необходимых действий, рефлексивные действия, самооценка, постановка задач по добыванию информации, знаний, поиск и извлечение (добывание) информации и знаний.

Выявлено, что формирование проектной деятельности не возможно не только без сформированных умений по отдельным специфическим действиям и операциям, но и без умения выполнять их в определенной последовательности.

Так как проектная деятельность всегда развивается в соответствии со структурой проектной технологии, в ней различаются законченные технологически обусловленные этапы. На каждом этапе получается результат, который обуславливает результат последующего этапа. Поэтому необходимо усвоение технологической этапности проектирования и выполнение полного цикла проектирования.

Таким образом, при формировании готовности к проектной деятельности должны решаться следующие задачи:

- поэтапное формирование необходимых отдельных проектных умений,
- формирование умений осуществлять проектные действия в технологически обусловленной последовательности,
- и, наконец, формирование полного технологического комплекса умений в целостном проектировании, проектной деятельности.

Определяя первоочередность формирования проектных умений, мы исходили из того, что основным, центральным элементом проектной технологии является построение схемы применения необходимых действий. В простейшем случае это последовательное выполнение действий, решающих проектируемую проблему – цепочка действий. Для этого понадобится умение планировать.

Порядок формирования проектных умений (действий) обратный этапам про-

ектирования. Сначала осваивается планирование, составление цепи действий, решающих проблему, затем цепочка из целеполагания и планирования. Наконец, технологическая цепочка из проблематизации, целеполагания и планирования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Громько Ю.В. Проектирование и программирование развития образования. – М.: Московская академия развития образования, 1996. — 545 с. С. 10.
2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. - 304 с. – С. 87-123.
3. Зимняя И.А., Сахарова Т.Е. Проектная методика обучения английскому языку// Иностраный язык в школе, № 3, 1991. С. 9-15.
4. Гузев В.В. «Метод проектов» как частный случай интегральной технологии обучения// Директор, № 6, 1995. С. 39-47.
5. Пахомова Н.Ю. Педагогические находки: девять граней опыта учителя информатики. - М.: Просвещение, 1994. — 159 с.
6. Пахомова Н.Ю. Метод проектов в преподавании информатики. //Информатика и образование, №1, 1996. С. 46-50.
7. Пахомова Н.Ю. Метод проектов в преподавании информатики. //Информатика и образование, № 2, 1996. С. 52-54.(продолжение)
8. Пахомова Н.Ю. Развитие методики использования “учебных проектов” при обучении информатике в общеобразовательной школе. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Московский государственный открытый университет им. Шолохова, 1997.
9. Чечель И.Д. Метод проектов или попытка избавить учителя от обязанностей всезнающего орacula.//Директор школы, № 3, 1998. С. 11-16.
10. Новикова Т. Проектные технологии на уроках и во внеурочной деятельности. //Народное образование, № 7, 2000. — С. 151-157.
11. Пахомова Н.Ю. Проектный метод в арсенале массового учителя.//Методология учебного проекта. Материалы городского методического семинара. / Ред.-сост. Н.Ю. Пахомова – М., 2001. 144 с. — С. 91-95
12. Полат Е.С. Метод проектов в современной школе. //Методология учебного проекта. Материалы городского методического семинара. / Ред.-сост. Н.Ю. Пахомова – М., 2001. 144 с. — С. 108-118.
13. Чечель И.Д. Педагогическое проектирование: от методологии к реалиям. //Методология учебного проекта. Материалы городского методического семинара. / Ред.-сост. Н.Ю. Пахомова – М., 2001. 144 с. — С. 119-124.
14. Шамова Т.И., Третьяков П.И., Капустин Н.П. Управление образовательными системами: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений/ Под ред. Т.И. Шаповой. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 320 с. — С.191 – 197.
15. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров/ Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; Под ред. Е.С. Полат. – М.: Академия, 2003. – 272с. – С. 64-109.
16. Пахомова Н.Ю. Проектная деятельность на уроках. Модернизация современного образования: теория и практика. Сб. научных трудов / Под ред И.М. Осмоловской, д. пед. н., сост. Л.Б. Прокофьева, Г.А. Воронина – М.: ИТиИП РАО, 2004. — 524 с. С. 307-316.
17. Пахомова Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении. Пособие для учителей и студентов пед. Вузов. – М.: АРКТИ, 2003. – 112 с.
18. Павлова М.Б., Питт Дж., Гуревич М.И., Сасова И.А. Метод проектов в технологическом образовании школьников: Пособие для учителя/ Под ред. И.А. Сасовой. – М.: Вентана-Графф, 2003. — 296 с.: ил.
19. Громько Ю.В., Громько Н.В. Исследование и проектирование: различие типов мыслительности и их содержания.// Исследовательская работа школьников, №3, 2004. – с. 16-21.
20. Сасова И.А. Технология: Сб. проектов. 5 класс. Пособие для учителя – М.: Вентана-Графф, 2004. – 144 с.
21. Полат Е.С. Метод проектов: история и теория вопроса. // Проблемы и перспективы теории и практики ученического проектирования. Сборник статей/Под ред. Н.Ю. Пахомовой. – М.: МИОО, 2005. – С. 20-30.
22. Логвинов И. Актуальные проблемы отечественной дидактики. - М., 2005. С.18.
23. Пахомова Н.Ю. Проектирование в образовании, учебное и ученическое// Проблемы и перспективы теории и практики ученического проектирования. Сборник статей/Под ред. Н.Ю. Пахомовой. – М.: МИОО, 2005. – С. 4-9.
24. Пахомова Н.Ю. Проектное обучение — что это? // Методист, №1, 2004. С.39-46.
25. Ястребцева Е.Н. Пять вечеров. Беседы о телекоммуникационных образовательных проектах. — М.: “Проект Гармония” и ЮНПРЕСС, 1998.
26. Пахомова Н.Ю. Проектная деятельность учащихся: с чего начать? //Школьные технологии. 2007, №6. — С. 117-123.

N. Pakhomova THE EDUCATIONAL PROJECT WORK AS AN ACTIVITY

Abstract. It is necessary to form the project activity readiness for the successful student work in educational projects and project techniques using. The educational project work as psychological conception of an activity had been researched with the goal

of the didactic system creation for formation such readiness. The necessity of skill formation: distinct project operations, chains of actions dependent on the technology and project

work on the whole had been shown.

Key words: project operations skills, the educational project activity, project techniques, the project activity readiness.

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

УДК 371.7

Баталов А.С.

ИНКЛЮЗИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СТРУКТУРЕ КОМПЛЕКСНОГО МОНИТОРИНГА СОСТОЯНИЯ ЗДОРОВЬЯ И АДАПТАЦИИ УЧАЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ*

Аннотация. Инклюзивные технологии на сегодняшний день являются остро необходимыми в целостном мониторинге школьников. В соответствии с результатами такого мониторинга становится необходимым внедрение особого – инклюзивного пространства, целью которого является достижение оптимальных результатов в разных направлениях – социальном, нравственном, коррекционном, здоровьесберегающем и т.д. При таком подходе в совместное партнерство необходимо вовлекать разных специалистов.

Ключевые слова: инклюзивные технологии, целостный мониторинг, инклюзивное пространство в школе, здоровьесберегающая деятельность, развитие речи, актуальные проблемы.

В современном обществе проблема сохранения и укрепления здоровья подрастающего поколения является важной составляющей потенциального социального, культурного и экономического благополучия страны. В связи с этим организация здоровьесберегающей деятельности в системе образования в целом и в школьных образовательных учреждениях, в частности, приобретает общегосударственную важность. Создание адаптационной и личностно-ориентированной парадигмы воспитания и обучения учащихся в современной школе направлено на формирование системного понимания всеми участниками образовательного и воспитательного процессов категории здоровья как:

- нормального функционирования организма на всех уровнях его жизнеобеспечения;

- динамического равновесия организма и его функций с окружающей средой;

- способности к адаптации к различным условиям и факторам существования организма в окружающей среде;

- полного физического, духовного, умственного и социального благополучия и гармонического взаимодействия с окружающим миром (по данным Э.М. Казина, Ю.П. Шорина, М.С. Яницкого, Н. Э. Касаткиной, Е.Л. Рудневой, М.М. Безруких, Т.В. Волосовец и др.).

Вышесказанное показывает острую потребность в реализации комплексной системы оценки показателей адаптации, здоровья и развития учащегося общеобразовательной школы с учетом критических (сенситивных) периодов онтогенеза с тем, чтобы полученные результаты могли быть учтены и использованы педагогами, родителями и учениками в ходе их жизни и дальнейшей специально организованной деятельности.

Анализ литературы по данной проблеме показал, что содержание мониторинга состояния здоровья и адаптации учащихся, как правило, направлено на исследование социального благополучия, психологического развития, психофизиологического статуса испытуемых, характеристики их физического развития и функционального состояния, а также на изучение определенных показателей психолого-педагогического и физиологического сопровождения образовательного процесса (Э.М. Казин, И.М. Воронцов, И.А. Свиридова, О.Г. Красношлыкова, Т.Н. Семенкова, М.М. Безруких, А.И. Федоров, Е.В. Белоногова, Н.Г. Блинова и др.). При этом среди индикаторов эффективности здоровьесберегающей

* © Баталов А.С.

деятельности образовательных учреждений называются такие ориентиры, как:

- количество случаев снижения девиантного поведения;
- увеличение количества учащихся и воспитанников со средним и высоким уровнем когнитивных процессов;
- уменьшение количества учащихся с высоким уровнем эмоционального напряжения;
- высокий уровень успеваемости учащихся;
- количество школьников (выпускников), продолживших дальнейшее обучение и поступивших в учреждения высшего и среднего профессионального образования.

Выделенные ориентиры обуславливают несомненную необходимость вовлечения или, как сейчас принято говорить, «инклюзии» в здоровьесберегающую деятельность общеобразовательного учреждения современных технологий не только общепедагогического, но и специального – коррекционного характера. Таковыми инклюзивными технологиями могут и должны быть классические и инновационные технологии, используемые школьными логопедами.

В России деятельность логопеда в школе имеет достаточно долгую историю и основательные традиции (Р.Е. Левина, Н.А. Никашина, Л.Ф. Спирова, А.В. Ястребова, Г.А. Каше, Л.Н. Ефименкова, Г.В. Чиркина и многие другие). Классические и современные источники специальной литературы позволяют выявить и охарактеризовать контингент учащихся общеобразовательной школы, остро нуждающихся в первоочередном вовлечении в инклюзивное пространство. Так, клиническая и психолого-педагогическая характеристики детей, получающих логопедическую помощь, весьма вариативны. Речь идет о детях, имеющих как не резко, так и явно выраженную неврологическую симптоматику (например, при заикании, дизартрии, ринолалии), нарушения двигательной сферы (общей, мелкой, артикуляционной моторики), недостаточность высших психических функций (внимания, памяти, восприятия и т.д.). Соответственно, у этих учащихся выявляется не только низкий уровень развития устной речи, но и, впоследствии, серьезные затруднения в овладении письмом и чтением

(дислексия и дисграфия). Наряду с этим у большинства таких учащихся отмечается специфическое несовершенство в овладении учебной лексикой (понимание и использование учебных терминов, их характеристик, определений). Все это в целом влечет существенное снижение качества и возможностей усвоения школьной программы. В свою очередь все вышеизложенное способствует формированию у школьников негативного отношения к учебной деятельности и устойчивого стрессового состояния, что препятствует процессам социальной адаптации детей и их гармоничного развития в целом.

Учитывая приведенную обобщенную характеристику учащихся, нуждающихся в логопедической помощи, становится определенно ясно, что именно у этих детей при проведении комплексного мониторинга состояния здоровья и адаптации потенциально могут быть выявлены одни из самых низких показателей. Логично было бы предположить, что в таком случае в содержание и структуру вышеупомянутого мониторинга должны быть включены и инклюзивные технологии логопедического обследования детей, относящихся к описываемой группе. Какова же направленность реализации этих инклюзивных технологий? Это, прежде всего, исследование учащихся начальных классов на предмет их:

- устной речевой готовности к обучению в условиях общеобразовательной школы (достаточности развития всех компонентов языковой системы: лексики, грамматики, фонетики и связной речи);
- операциональной готовности (достаточности сформированности базовых операций звукового, слогового, звуко-буквенного видов анализа и готовности к овладению элементами морфемного языкового анализа);
- графо-моторной зрелости (полноценность реализации движений мелкой, артикуляционной и общей моторики, владение умениями и навыками рисования, штриховки, печатания букв и проч.);
- пространственно-ориентировочной готовности (способность осуществлять адекватную ориентировку в окружающем пространстве, в схеме собственного тела, на листе бумаги, в плоскостном изображении, используя для этого соответствующие вербальные средства) и т.д.

Результатом внедрения инклюзивных технологий в общую структуру мониторинга здоровья и адаптации учащихся может стать, как результат, оптимальная модель сотрудничества многих участников образовательного и воспитательного процесса, включающая, в том числе, и их совместную здоровьесберегающую деятельность. Такое сотрудничество способно объединить не только родителей, педагогов и учеников школы, но и специалистов дополнительного образования, педагогов дошкольного образования, педагогов среднего и высшего профессионального образования, социальных работников, специалистов системы повышения квалификации педагогических кадров, сотрудников здравоохранительных учреждений, сотрудников правоохранительных учреждений и др. как участников чрезвычайно широкого инклюзивного пространства, которое вполне может быть организовано как особая воспитательная система.

В рамках обозначенного партнерства учителя (начальных классов и дополнительного образования), родители, сотрудники правоохранительных органов или системы здравоохранения могут получить второе высшее образование – дефектологическое, которое даст им в перспективе возможность оказывать максимальную помощь детям с особенностями развития, нуждающимся в дополнительной помощи при овладении школьной программой и социально значимыми ценностями. При таком сотрудничестве логопедическая служба в общеобразовательном учреждении начинает функционировать как неотъемлемый компонент специально организованного инклюзивного пространства. Тем более актуальным является это многофункциональное сотрудничество в условиях перехода начальной школы к образовательным стандартам нового поколения. Оно позволяет скоординировать и оптимизировать деятельность логопеда и других участников инклюзивного пространства, а именно:

- уточнить нормативно-правовые аспекты деятельности участников этого пространства;
- грамотно соотнести работу логопедической службы с образовательными стандартами нового поколения;
- обеспечить логопедов соответствующими методиками и технологиями;

- обеспечить полноценную взаимосвязь деятельности логопедической службы и других участников воспитательного и образовательного процессов, участвующих в здоровьесберегающей деятельности;

- организовать и реализовать своевременную воспитательную работу с подрастающим поколением (в том числе и патриотическую);

- полноценно проводить профилактическую работу по предупреждению вторичных нарушений (нарушений письма и чтения, понимания учебных терминов и т.д.).

Таким образом, можно полагать, что все внедрение инклюзивных технологий в целостную систему мониторинга здоровья и адаптации учащихся является немаловажным шагом к гармоничной оптимизации процессов обучения, воспитания, сохранения здоровья и дальнейшей социализации учащихся в общеобразовательных учреждениях.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Казин Э.М. Роль индивидуальной психофизиологической диагностики в комплексной оценке учащихся различных профилей обучения / Э.М. Казин, В.Ф. Кривошеев, Ю.Л. Майдинов. – М., 1995.
2. Казин Э.М. Основы индивидуального здоровья человека: учебное пособие / Э.М. Казин, Н.Г. Блинова, Н. А. Литвинова. – М., 2000.
3. Здоровьесберегающая деятельность в системе образования: теория и практика / Под ред. Э.М. Казина. – Кемерово, 2009.
4. Баталов А.С. Функционирование логопедической службы в инклюзивном пространстве образовательного учреждения при переходе начальной школы на образовательные стандарты нового поколения / Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Серия «Педагогика и психология». – 2009. № 2. – М., 2009. – С. 55-59.
5. Баталов А.С. Новая модель – новые программы / Учительская газета. Москва. № 37 (10274), 15 сентября 2009 года. – С. 10.
6. Баталов А.С. Формирование здоровьесберегающей среды в многопрофильном образовательном учреждении полного дня / Управление развитием здоровьесберегающей среды в школе на ресурсной основе: Сборник материалов научной сессии факультета повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования МПГУ (25 января 2007 г.). – М.: Изд-во Перспектива, 2007. – С. 203-211.
7. Баталов А.С. Социальный лифтинг учащихся на основе здоровьесберегающих технологий и уклада многопрофильного образовательного

учреждения / Уклад школы будущего, в двух частях с приложением. Часть 1. Уклад школьной жизни. Редакционная коллегия Ю.В. Грицай, В.Б. Державин, Г.А. Бирюкова, З.Н. Касаткина. Редактор-составитель Н.Б. Крылова. – М.: НИИ школьных технологий, 2007. – С. 120-129.

8. Баталов А.С. Комплексное решение проблем предупреждения негативных проявлений в детской и подростковой среде / Профилактика безнадзорности правонарушений и наркомании среди обучающихся образовательных учреждений города Москвы. – М.: Департамент образования города Москвы, Центр “Школьная книга”, 2005. – С. 12-19.

A. Batalov

THE INCLUSIVE TECHNOLOGIES IN COMMON HEALTH MONITORING DURING SCHOOL AGE

Abstract. The inclusive technologies are actually needed in common health monitoring during school age. According to monitoring results, it is necessary to organize an inclusive area in school – as a kind of special organized “space” for maximum participants with common goal: to get an optimal result of their different activities (in education, teaching, learning, social and health developing, speech and language therapy etc.). As we see, speech therapy is a system model important component with actual problems. In order of overcoming them it’s necessary to join the efforts of different professionals.

Key words: inclusive technologies, in common health monitoring, area in school, optimal result, actual problems, health developing, speech and language therapy.

УДК 18:37.01

Бахтин В.В.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ ИСКУССТВА*

Аннотация. В статье анализируются психические процессы восприятия школьниками различных видов искусства в их одновременной или последовательной демонстрации. Предложен диагностический инструментарий процесса развития творческого мышления младших школьников на внеурочных комплексных занятиях.

Ключевые слова: творческое мышление; взаимодействие и интеграция искусств; комплекс искусств; комплексные занятия.

Идея целостного продуктивно-творческого воспитания личности заложена в просветительских концепциях Д. Кабалевского, Б. Неменского, Н. Терентьевой, Б. Юсова, М. Терентия, С. Назарова, Л. Рыловой, В. Назаряна, Е. Бодина и др., основанных на органичной связи музыки, литературы и живописи. Родство этих педагогических концепций, на наш взгляд, очевидно. В них изначально отражены единые законы восприятия искусства детьми: ребенок изначально «полихудожествен»

(термин Б. Юсова) и способен ко всем видам художественной деятельности.

Традиционно мышление классифицируют на следующие виды:

- а) творческое (продуктивное) и воспроизводящее (репродуктивное);
- б) теоретическое и практическое;
- в) наглядно-образное и словесно-логическое.

В музыкальной психологии мышление подразделяют на следующие виды [1, 199]:

- а) **наглядно-образное**, характеризующее мышление *слушателя* (оперирование в процессе восприятия представлениями о звуках, интонациях и гармониях, игра которых пробуждает в нем различные чувства, воспоминания-ассоциации, образы);
- б) **наглядно-действенное**, характеризующее мышление *исполнителя* (осмысливание собственных практических действий);
- в) **абстрактно-логическое**, характеризующее мышление *композитора* (передача своих жизненных впечатлений в звуках музыки).

* © Бахтин В.В.

Большое значение для обучения детей имеет *мышление*. При поступлении в школу у большинства детей оно развито и представлено во всех трех основных формах:

- наглядно-действенной;
- наглядно-образной;
- словесно-логической.

Младший школьный возраст содержит в себе значительный потенциал умственного развития детей. Комплексное развитие детского интеллекта в младшем школьном возрасте идет в нескольких различных направлениях:

1) усвоение и активное использование речи как средства мышления;

2) соединение и взаимообогащающее влияние друг на друга всех видов мышления: наглядно-действенного, наглядно-образного и словесно-логического.

Способность мышления рассматривается психологической наукой как опосредованное, т.е. основанное на раскрытии связей и отношений, и обобщенное познание объективной реальности (С.Л. Рубинштейн), или как процесс сознательного отражения действительности в таких ее объективных свойствах, связях и отношениях, в которые включаются и недоступные непосредственному чувственному восприятию объекты (А.Н. Леонтьев).

По целому ряду психологических показателей оптимальным для начала педагогического руководства развитием творческого мышления может быть признан младший школьный возраст. Именно для младшего школьного возраста учебная деятельность становится ведущей. В ее рамках ребенок усваивает основы теоретического сознания и мышления людей. В процессе такого усвоения у младшего школьника возникают главные психологические новообразования – содержательная рефлексия, анализ и планирование, которые определяют существенные качественные изменения как познавательных процессов ребенка, так и всей его личностной сферы.

До семилетнего возраста у детей, как правило, можно обнаружить лишь **репродуктивные** образы-представления об известных им объектах событий, не воспринимаемых в данный момент времени, причем эти образы в основном статичны. **Продуктивные** образы-представления результата новой комбинации некоторых элементов

появляются у детей в процессе специальных творческих заданий. Согласно исследованиям К.В. Тарасовой [2], именно к семи годам у ребенка складывается полный комплекс музыкальных способностей.

Мышление ребенка, его психологический опыт, эмоциональная, мотивационная и другие сферы личности отличаются от психики взрослого человека. Учет возрастных особенностей имеет принципиальное значение для практической работы педагога.

В развитии мышления младших школьников психологи выделяют две основные стадии.

На *первой стадии* (1-2 классы) их мышление во многом похоже на мышление дошкольников: анализ учебного материала производится по преимуществу в *наглядно-действенном* и *наглядно-образном* плане. Дети судят о предметах и явлениях по их внешним отдельным признакам, односторонне, поверхностно. Умозаключения их опираются на наглядные предпосылки, данные в восприятии, и выводы делаются не на основе логических аргументов, а путем прямого соотношения суждения с воспринимаемыми сведениями. Обобщения и понятия этой стадии сильно зависят от внешних характеристик предметов и фиксируют те свойства, которые лежат на поверхности. Именно поэтому так важен в начальной школе принцип наглядности.

К 3-му классу мышление переходит в качественно новую, *вторую стадию*, требующую от учителя демонстрации связей, существующих между отдельными элементами усваиваемых сведений. Дети овладевают родовидовыми соотношениями между отдельными признаками понятий, т.е. классификацией, формируется **аналитико-синтетический** тип деятельности, осваивается действие моделирования. Это значит, что начинает формироваться **формально-логическое** мышление.

Анализ начинается как частичный и постепенно становится комплексным и системным. **Синтез** развивается от простого, суммирующего к более широкому и сложному. Анализ для младших школьников является более легким процессом и развивается быстрее, чем синтез, хотя оба процесса тесно связаны (чем глубже анализ, тем полнее синтез). **Сравнение** в младшем школьном возрасте идет от несистема-

тического, ориентированного на внешние признаки, к плановому, систематическому. При сравнении знакомых предметов дети легче замечают сходство, а при сравнении новых — различия.

Педагогическое руководство развитием творческого мышления может опираться на разработанную П.Я. Гальпериным концепцию поэтапного формирования умственных действий. Суть этой концепции состоит в том, что действия, операции, которые поначалу выполняются под руководством учителя в развернутых и наглядных формах, постоянно сокращаются, «свертываются», подвергаются интериоризации.

Обобщение различных подходов в изучении мышления с точки зрения нашего исследования привело нас к выделению **трёх** важнейших **аспектов** развития творческого мышления младших школьников:

- объём (усвоение знаний);
- связь (сопоставление);
- **творчество** (творческие проявления).

Рассмотрим общие основы этих трёх аспектов и специфику их преломления в художественных занятиях с учениками начальных классов.

Объём творческого мышления можно рассматривать с точки зрения развитости «интонационного словаря» учащихся, развитие которого создаёт основу для формирования способности к связыванию отдельных разрозненных впечатлений в целостную картину произведения искусства и творческого проявления ребёнка.

Специфичными в **творческом мышлении** являются операции суждения и умозаключения. Художественное умозаключение возникает в результате сопоставления суждений о нескольких произведениях одного вида искусства или же произведений различных видов искусства. Так из сопоставления отдельных эмоциональных переживаний вырастает переживание логики развертывания творческого мышления.

Организация образовательного процесса по развитию творческого мышления младших школьников на внеурочных комплексных занятиях по искусству в общеобразовательной школе

Одним из ведущих звеньев системы, формирующей целостное представление

об искусстве, а также развивающей творческое младших школьников, могут стать специальные занятия, включенные в режим школы во второй половине дня и представляющие собой, с точки зрения ребенка, обыкновенную игру.

Однако игровая форма проведения занятий не должна нивелировать их сущность, которая заключается в систематическом, согласованном и равноправном взаимодействии искусств в процессе их одновременного или последовательного влияния на чувственную и рациональную сферу детской личности. В «Программе внеурочных занятий с учащимися начальных классов» отмечено: «...внеклассная работа имеет широкую воспитательную направленность и включает в себя разнообразные формы, одной из которых являются **комплексные занятия** (выделено Б.В.). На этих занятиях могут чередоваться игровая форма с беседой, игра на простых инструментах с инсценировками, пение, слушание музыки и т.д. Такие занятия готовят благодатную почву для дальнейшего изучения многообразных связей музыки с другими видами искусства в средних и старших классах» [3].

Первая ступень нашей экспериментальной работы предполагала апробацию разработанной авторской технологии развития творческого мышления у младших школьников в русле **литературного прочтения музыкальных произведений**:

1. Подбор адекватных музыкальному произведению поэтических и прозаических произведений.

2. Подбор музыкальных фрагментов к литературным произведениям.

3. Составление музыкально-поэтических и литературно-музыкальных композиций.

4. Словесное описание музыки (с помощью терминов-характеристик, словосочетаний).

5. Написание сочинений о музыке (описание музыкальных «портретов», картин природы, душевных состояний).

6. Словесное «сочинение» музыки на основе литературного или живописного сюжета.

7. Литературная подтекстовка, сочинение стихов на музыку.

8. Сочинение стихотворения к любимому музыкальному произведению.

Вторая ступень была направлена на апробацию разработанной авторской технологии развития творческого мышления у младших школьников в русле **живописной подтекстовки музыкальных образов**:

1. Воспроизведение музыкальных образов в рисунках и плакатах.
2. Подбор музыки к картинам и плакатам.
3. Графическое моделирование музыки.
4. Цветовое моделирование музыки.

Констатирующий этап нашей экспериментальной работы включал в себя задачу: выявить уровни развития творческого мышления младших школьников на внеурочных комплексных занятиях. В основу определения уровней сформированности творческого мышления младших школьников были положены следующие **критерии**:

1. Умение интерпретировать музыкальные произведения словесными средствами:

а) вербальные характеристики, текстовая интерпретация музыкального произведения в виде **сочинения-миниатюры**;

б) лингвистические показатели созданных учениками текстов, позволяющие судить об имеющихся речевых и языковых знаниях, умениях, навыках (словарный запас, связность, логичность);

2. Умение цветового и графического моделирования музыкального произведения:

а) воспроизведение музыкального образа в рисунках;

б) графическая интерпретация музыкального образа.

В ходе исследования нами были выявлены три уровня творческого мышления младших школьников: **высокий, средний, низкий**.

Низкий уровень характеризуется:

а) неумением воплотить языковую задачу до целостного текста; наличием простых обиходных слов (хорошая, медленная, спокойная, наличием простых предложений);

б) отсутствием в рисунках сюжетной линии, богатства оттенков и сочетаний цветов.

Средний уровень характеризуется:

а) наличием в тексте сюжетной (смысловой) линии; наличием словесных харак-

теристик музыкального образа; наличием умения ученика проанализировать музыкальное произведение по предложенному плану; наличием образных эмоционально насыщенных слов (изящная, грациозная и др.); наличием художественно-образных предложений.

б) наличием соответствия темы рисунка образу и названию музыки. наличием сюжета.

Высокий уровень характеризуется:

а) наличием в тексте сюжетной (смысловой) линии; наличием словесных характеристик музыкального образа, а также наличием творческого воображения, фантазии ученика, наличием самостоятельных умозаключений и выводов; наличием способности смоделировать музыкальный образ самостоятельно, без опоры на предложенный план анализа,

б) наличием богатой цветовой гаммы, наличием статичности и динамичности рисунка,

в) умением словесно охарактеризовать рисунок («защита» плаката).

В процессе организации и проведения экспериментальной работы на комплексных занятиях мы опирались на чувства детей, их эмоции и интуицию, активизировали в нужном направлении их внимание, мышление, **активно задействуя разные виды памяти (зрительную, слуховую, чувственную, осязательную, двигательную и т.д.)**, а так же “волевые” (желание работать) в направлении деятельности воображения и фантазии. Все это нужно было для того, чтобы вызвать у учащихся определенные ассоциации, на основе которых они могли возникнуть свой (индивидуальный) образ (состояние, настроение, характер). Представленный мысленно образ, по-другому – воображаемый образ, в дальнейшем служил основой для **творческого мышления** и как результат — творческой деятельности: творения визуального образа, выражения образа в действии, движении, слове, звуке и т.д.

Таким образом, **творческое мышление** младших школьников на внеурочных комплексных занятиях по искусству представляет собой **психический процесс восприятия произведений различных видов искусства, проявляющийся в словесной характеристике художественных обра-**

зов, основанный на воображении и эмоциональном отклике и выраженный в художественной форме (сочинения, рисунки др.)

Модель развития творческого мышления младших школьников на внеурочных комплексных занятиях по искусству в общеобразовательной школе представляет собой педагогический процесс, организованный с помощью комплексных занятий по искусству во внеурочное время, направленный на усвоение искусствоведческих знаний.

Психолого-педагогическими условиями, обеспечивающими эффективность развития творческого мышления младших школьников, являются:

– преодоление узкопредметного подхода к использованию произведений искусства;

– оптимальный выбор и сочетание форм, методов и приемов работы с различными произведениями искусства;

– обеспечение целостного восприятия произведений искусства.

– использование «метода художественного анализа» музыкальных произведений в качестве ведущего метода;

– создание эмоциональной ситуации восприятия произведений искусства;

– обеспечение субъектной позиции младшего школьника при восприятии произведений искусства.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Петрушин В. Музыкальная психология. – М.: Владос, 1997.
2. Тарасова К. Онтогенез музыкальных способностей. – М., 1988.
3. Программы внеурочных занятий с учащимися начальных классов. – М., 1988. – С. 95.

V. Bakhtin

DEVELOPMENT OF CREATIVE THINKING OF PRIMARY SCHOOLCHILDREN IN CONDITIONS OF VARIOUS ARTS INTERACTION

Abstract. The article analyzes the psychological processes of perception by schoolchildren of different types of art in their concurrent or sequential display. A diagnostic tool for development of creative thinking of primary schoolchildren at extracurricular integrated classes is proposed.

Key words: creative thinking, art interaction and integration, art complex, integrated studies.

УДК 377.36

Векленко В.Н.

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ ЗАДАЧИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ В УЧРЕЖДЕНИЯХ НАЧАЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ПРОФЕССИИ АВТОМЕХАНИК)*

Аннотация. В данной статье рассматриваются вопросы организации обучения автомехаников с целью формирования исследовательских умений. Определено понятие профессиональной исследовательской задачи, выделено четыре типа данных задач. Приведены примеры профессиональных исследовательских задач для урока производственного обучения, примеры упражнений для подготовки к их решению. А также отражены некоторые результаты применения в профессиональных лицах

разработанных нами профессиональных исследовательских задач.

Ключевые слова: исследовательские умения, критерии сформированности, профессиональная исследовательская задача.

Современный этап социально-экономического развития нашей страны выдвигает новые требования к профессиональному портрету современного рабочего. В нынешних условиях, в сфере производства и услуг, резко возрастает потребность в квалифицированных рабочих кадрах, способных

* © Векленко В.Н.

творчески подходить к решению поставленных задач, принимать нестандартные решения, переносить имеющиеся знания и умения в измененные производственные условия, самостоятельно осваивать новые виды оборудования и технологии.

Основой формирования квалифицированного кадрового потенциала является система начального профессионального образования (НПО). На сегодняшний день в учреждениях системы НПО обучение осуществляется в основном путем передачи информации и ее запоминания учащимися, а также репродуктивными методами в процессе производственного обучения. Однако такой подход не способен обеспечить реализацию поставленных перед НПО задач. В настоящее время профессионалу-выпускнику НПО недостаточно единожды получить образование, ему приходится учиться и переучиваться в течение всей жизни. Поэтому развитие способностей ученика к исследовательской деятельности, позволяющей достичь необходимого профессионального уровня, является важной задачей образования при подготовке рабочих кадров.

На фоне нарастающего в стране дефицита рабочих кадров высокой квалификации возникает необходимость модернизации процесса обучения в учреждениях НПО и, в частности, разработка и внедрение методики формирования исследовательских умений.

Под исследовательскими умениями учащихся НПО мы понимаем осознанное владение системой практических и умственных действий, основанных на способности видеть проблему и находить способы ее решения, эффективно применять приемы учебно-познавательной деятельности и переносить их в различные сферы в ходе производственного и учебного труда.

Для определения исходного уровня сформированности исследовательских умений у учащихся учреждений НПО нами были разработаны несложные задачи исследовательского типа (требующие в процессе решения применения исследовательских умений), см. табл. 1, а также тест, состоящий из 10 вопросов, среди них, например, такие: «Какие задачи можно отнести к исследовательским? Что из перечисленного является методами исследования? Нравятся ли вам решать исследовательские зада-

чи, предлагать различные варианты решения?» На каждый из них было предложено несколько вариантов ответов, из которых учащиеся сами выбирали тот, который посчитали верным.

Тестирование проводилось в учреждениях начального профессионального образования Московской области: ПЛ №103 г. Раменское, ПУ № 98 Раменский р-н, ПУ № 30 г. Коломна в 2007 году. В тестировании приняли участие 87 учащихся различных курсов, обучающихся по профессии «автомеханик». Из них учащихся 1 курса – 43 человека, 2 курса – 27 человек, 3 курса – 17 человек. Главная цель тестирования и наблюдения за процессом решения исследовательской задачи, предложенной учащимся, – оценить действительный уровень владения исследовательскими умениями учащимися НПО на различных курсах обучения (констатирующее исследование по выделенным критериям сформированности исследовательских умений). Прежде чем перейти к тестированию, учащимся было предложено решить задачу исследовательского типа, что помогло им сориентироваться и максимально верно ответить на поставленные вопросы.

Мы наблюдали за процессом решения задачи, при этом в ходе экспертного наблюдения за процессом решения задачи мы опирались на следующие критерии:

На этапе осознания задания:

- характер мотивации к деятельности;
- заинтересованность учащихся в поиске недостающей для решения задачи информации;
- эффективность работы с дополнительной и справочной литературой;
- умение выделить в большом объеме информации главное, существенное, четко сформулировать проблему.

На этапе выбора пути и средств решения:

- уровень теоретической подготовленности к решению подобных задач;
- умение использовать теоретические знания для решения данной задачи;
- степень самостоятельности.

На этапе исследования:

- творческая активность, оцениваемая отношением учащихся к выполняемой работе;

**Пример задачи исследовательского типа для учащихся 3 курса
по профессии «автомеханик»**

Задача:

Автомобиль ВАЗ 2106 при движении на всех передачах, после того как установятся определенные обороты двигателя, подергивается и не развивает обычной мощности. На режиме холостого хода работает ровно и устойчиво. При резком нажатии на педаль газа, без провала развивает обороты. Определите неисправность и устраните ее.

Решение:

Учащиеся для поиска возможной неисправности выдвигали возможные причины и пытались выделить из них наиболее вероятные, для того чтобы сэкономить время при практической проверке причинно-следственных связей между неисправностью и своими предположениями.

Ими выдвигались следующие предположения:

Неисправность заключена в системе питания.

1. Недостаточно топлива в поплавковой камере.
2. Не справляется с подачей топливный насос.
3. Засор главного топливного жиклера.

Непостоянный зазор между контактами, прерывателя распределителя.

1. Ослаблен винт крепления подвижного контакта.
2. Износ подшипника платформы контактной группы.

После выдвижения данных предположений (их было выдвинуто больше, чем мы указали) учащиеся провели опытное обследование обозначенных систем. Проверив уровень в поплавковой камере, они выкрутили и проверили главные топливные жиклеры. Вместе с этим проверили и бензонасос, подкачивая топливо вручную, при поднятии поплавка топливо под давлением выбрасывалось через игольчатый клапан. Уровень оказался в норме, насос исправен, жиклеры оказались чистыми. После этого они перешли к проверке системы зажигания: проверили, затянут ли регулировочный винт. Винт оказался затянут, и методом исключения сделали вывод: **причина неисправности в износе подшипника.** В процессе ремонта подтвердилась правильность сделанных выводов. После демонтажа подшипника легко была определена высокая степень его изношенности. Замена его на новый и установка зазора между контактами подтвердила правильность решения, автомобиль заработал в штатном режиме.

– количество предложенных вариантов при решении задачи;

– качество полученных решений задачи;

– самоанализ и самоконтроль в процессе решения задачи.

Результаты решения исследовательской задачи и тестирования показали, что в целом характер мотивации к исследовательской деятельности у учащихся всех курсов низкий.

Вместе с тем следует отметить, что многие учащиеся заинтересованы в поиске недостающей информации для решения задачи, особенно учащиеся 3 курса.

Что касается такого критерия, как умение выделить в большом объеме информации главное, существенное, результаты показали, что учащиеся НПО не умеют выделять главную мысль. Это – следствие того, что они очень мало читают и самостоятельно работают с литературой, деятельность такого рода осуществляется только тогда, когда этого требует преподаватель.

Уровень теоретической подготовки учащихся к решению исследовательских задач оказался также невысоким. Они не владеют необходимым уровнем знаний для постановки перед собой проблемы, для разработки самостоятельно нескольких вариантов решения задачи. Поэтому они отвечали, что им больше нравится заниматься решением исследовательских задач с кем-либо в паре или же в группе, т.е. преодолевать затруднения коллективно, компенсируя тем самым свой недостаток знаний. Уровень самостоятельности, проявленный в ходе решения задачи – низкий, особенно у учащихся первого курса.

Несмотря на то, что достаточно большой процент опрошенных учащихся после решения задачи удовлетворены результатом, среди них есть такие, которые хотели бы найти другие варианты ее решения.

Полученные нами предварительные результаты позволили нам определить уровень сформированности исследовательских умений учащихся НПО как *подготови-*

тельный (т. е. внутренняя мотивация к исследовательской деятельности отсутствует, учащиеся выполняют задания, используя только предложенные им готовые варианты решения).

Наряду с этим, результаты проведенного нами тестирования и наблюдения за процессом решения исследовательских задач позволили нам определить направление разработки методики формирования исследовательских умений у учащихся НПО – разработка и внедрение в процесс производственного обучения профессиональных исследовательских задач.

В своем исследовании мы, учитывая имеющийся уровень знаний и умений учебно-познавательной деятельности учащихся, разработали ряд профессионально исследовательских задач для реализации в условиях производственного обучения автомехаников.

Рассматривая комплекс профессионально-исследовательских задач как средство формирования исследовательских умений учащихся НПО, мы проанализировали работы И.П. Калошиной [1], Е.А. Шашенковой [2], П.Ю. Романова [3], В.И. Андреева [4] и др. и пришли к выводу, что *профессиональные исследовательские задачи* – это задания для учащегося, которые вызывают его активную поисковую деятельность в ходе обучения, направленную на разрешение субъективных профессиональных проблем.

Профессиональные исследовательские задачи – эффективное дидактическое средство, активизирующее творческую и исследовательскую деятельность учащихся.

Так как данная категория задач обязательно содержит проблему, то в содержании задач заключены противоречия. Противоречие может быть информационно-познавательным, противоречием процесса познания или логическим.

Информационно-познавательное противоречие может быть заложено в сущности изучаемых явлений предметов и технологий.

Противоречия процесса познания возникают между выдвигаемым жизнью и ходом обучения задачами познавательного характера и имеющимся у учащихся уровнем знаний, развития способностей восприятия, самостоятельности, например:

– между многообразием возможных действий и необходимостью выбора наиболее целесообразного, рационального;

– между имеющимися знаниями и новыми условиями практического их использования;

– между теоретически возможным путем решения задачи и практической неосуществимостью избранного способа;

– между прошлым опытом и новым способом действия или новым подходом к анализу усваиваемого материала;

– между реальным способом выполнения определенных трудовых операций и описанием их, например, в технологической карте.

К логическим противоречиям относятся противоречия суждений. При разработке способов профессиональных действий часто по одному и тому же способу решения возникают различные суждения. Доказательство справедливости того или иного суждения связано с возникновением проблемной ситуации. Часто доказательство суждения требует проверки его на практике.

Каждый тип противоречий по-своему проявляется в условии той или иной профессиональной исследовательской задачи, выражается через ее содержание и требует своеобразного подхода при ее решении. Вот почему перед профессиональным обучением стоит задача не только научить человека решать отдельные типы противоречий, а сформировать у учащихся умения в каждом конкретном случае выдвигать предположения, выбирать из них гипотезу, проверять ее, делать соответствующие выводы.

Анализируя типы противоречий, заложенных в основу профессионально исследовательских задач, а также исследования других авторов, мы пришли к выводу, что для процесса формирования исследовательских умений в условиях производственного обучения возможно применение следующих типов профессионально исследовательских задач:

1. задачи на разработку технологии выполнения отдельных трудовых операций;

2. задачи на разработку технологии выполнения комплексных работ по ремонту и обслуживанию автомобиля;

3. задачи на создание субъективно нового инструмента и приспособлений;

4. задачи на моделирование условий работы отдельных узлов и агрегатов автомобиля.

Приведем пример профессионально-исследовательской задачи на разработку вы-

полнения отдельных трудовых операций.

Задача представлена в виде карточки - задания для урока производственного обучения, см. табл. 2. Представленная задача использовалась в качестве подготовки уча-

Таблица 2

Карточка-задание исследовательского типа

<p>По аналогии выполнения замера компрессии на карбюраторном двигателе ВАЗ 2109 разработайте технологические операции для двигателя ВАЗ 2111 (инжектор), опишите возможные варианты осуществления данных операций. Заполните пустующие ячейки (без прочерка) в таблице. Примечание: после выполнения всех операций блок управления двигателем не должен содержать в памяти коды ошибок.</p>				
	ВАЗ 2110 карбюратор		ВАЗ 2111 инжектор	
№ опер.	Наименование операции	Описание выполнения операции	Наименование операции	Описание выполнения операции
1	Прогреть двигатель до рабочей температуры	-----	Прогреть двигатель до рабочей температуры	-----
2	Выкрутить свечи зажигания	Снять наконечники высоковольтных проводов и свечным ключом вывернуть свечи	Выкрутить свечи зажигания	Снять наконечники высоковольтных проводов и свечным ключом вывернуть свечи
3	Обесточить систему зажигания	Открутить клемму «Б+» на катушке зажигания и снять с нее провод		
4	Обеспечить отключение подачи топлива	Снять хомут и отсоединить топливоподающий шланг от топливного насоса		
5	Установить поочередно компрессометр в свечное отверстие первого цилиндра и замерить компрессию	Необходимо удерживать компрессометр вручную, помощник стартером должен несколько раз провернуть двигатель	Установить поочередно компрессометр в свечное отверстие первого цилиндра и замерить компрессию	Необходимо удерживать компрессометр вручную, помощник стартером должен несколько раз провернуть двигатель
6	Записать полученный результат	-----	Записать полученный результат	-----
7	Провести в каждом цилиндре 2 замера, затем рассчитать средние показатели и оценить исправность автомобиля	-----	Провести в каждом цилиндре 2 замера, затем рассчитать средние показатели и оценить исправность автомобиля	-----
8	После выполнения всех необходимых операций восстановить питание системы зажигания, системы питания. Установить свечи зажигания. Запустить и проверить работу двигателя	Присоединить клемму «Б+» на катушке зажигания, подсоединить топливоподающий шланг к бензонасосу		

щихся к выполнению более сложных профессиональных исследовательских задач.

Данная карточка была предложена для решения на уроке производственного обучения в профессиональном лицее №103 г. Раменское. Задачу было предложено решить 52 учащимся 1 курса, обучающимся на базе полного среднего общего образования (срок обучения 1 год). Решение задачи, представленной в данной карточке, требовало от учащихся провести аналогию выполнения одного вида работ на различных модификациях автомобильных двигателей. Они определили, что на инжекторном двигателе также необходимо обесточить систему зажигания и отключить систему питания двигателя, но особенности конструкции не позволят использовать те же способы выполнения данных операции, что и на двигателе ВАЗ 2109. Опираясь на знание устройства автомобилей, учащиеся выдвинули предположение, что системе зажигания инжекторного двигателя можно обесточить, отсоединив разъем от модуля зажигания или же отсоединив датчик положения коленчатого вала, сигнал которого управляет подачей высокого напряжения на свечи. Учащиеся выдвигали несколько возможных вариантов, а затем, логически обдумывая каждый из них, подбирали наиболее подходящий. Например, вариант отключения датчика положения коленчатого вала - не подходит, потому что нам необходимо будет прокрутить двигатель стартером, а при включении зажигания блок управления двигателем отметит в памяти ошибку. Хотя практически это можно сделать, но это противоречит условиям задачи.

В ходе анализа различных вариантов, практического испытания некоторых из них (на действующей модели инжекторной системы питания) они самостоятельно пришли к выводу, что для того чтобы обесточить систему зажигания и электробензонасос, необходимо обесточить блок управления двигателем. Для этого достаточно снять предохранитель из цепи питания главного реле. При этом никаких ошибок в памяти блока управления не сохранится. Вариантов решения данной задачи несколько, каждый учащийся в меру своей теоретической подготовленности и в соответствии с уровнем развития исследовательских уме-

ний предлагал свои решения.

При анализе процесса и результатов решения задачи мы выделили 3 группы учащихся. Учащиеся первой группы (33%), решили эту задачу только с помощью мастера производственного обучения. Мастером было предложено несколько вариантов решения, среди них были и неверные. Учащиеся данной группы проанализировали их и выбрали из них верный и реализовали его. Учащиеся второй группы (57%) в ходе решения самостоятельно предлагали варианты решения задачи, но они для этого использовали литературу по устройству инжекторной системы питания. Примерно 10% учащихся, которых мы выделяем в третью группу, самостоятельно, опираясь лишь на свои теоретические знания и практические умения, решили данную задачу. В конечном счете все учащиеся, которым предлагалось решить эту задачу, справились с заданием.

По результатам анализа решения задач данного типа можно сделать вывод о том, что задания предложенного нами уровня под силу всем учащимся, но при их разработке необходимо учитывать уровень развития их исследовательских умений и теоретической подготовленности. В соответствии с этим, нами разработаны для трех групп учащихся различные по уровню сложности задачи. Для первой группы – карточки-задания, которые содержат варианты решения, в ходе анализа которых можно выбрать правильный. Для второй группы – карточки без готовых вариантов и источники информации по тематике карточки (литература, электронные каталоги). Для третьей группы учащихся – карточки-задания без готовых вариантов решения. А так же мы пришли к выводу, что для подготовки учащихся к решению подобных задач в каждом конкретном случае целесообразно предусмотреть небольшие упражнения, позволяющие учащимся настроиться на работу и отработать некоторые приемы, которые им придется использовать в ходе решения задачи.

В табл. 3 приведем пример упражнения, разработанного для подготовки к решению задачи, приведенной выше в табл. 2. Для наглядности и понимания сути упражнения мы в скобках отражаем правильный ответ, который должен дать учащийся,

Пример упражнения для подготовки к решению профессиональной исследовательской задачи

Для подготовки к решению профессиональной исследовательской задачи предлагаю вам ответить на вопросы и записать ответы в эту таблицу. Будьте внимательны, учитывайте при ответе на вопросы, о каком двигателе идет речь – о карбюраторном или инжекторном и записывайте ответ в соответствующие колонки: справа – карбюраторный, слева – инжекторный двигатель.	
Карбюраторный	Инжекторный
Какое устройство создает давление в системе питания двигателя?	
Ответ: (механический бензонасос)	Ответ: (электробензонасос)
С помощью чего это устройство приводится в действие?	
Ответ: (через приводной шток от эксцентрика на оси распределительного вала)	Ответ: (от электромотора, расположенного на насосе)
Возможно ли остановить приводное устройство во время вращения коленчатого вала двигателя?	
Ответ: (нет)	Ответ: (да)
С помощью чего можно обеспечить прекращение подачи топлива?	
Ответ: (создать условия, при которых невозможен будет доступ топлива к входному штуцеру бензонасоса)	Ответ: (обесточить электродвигатель привода бензонасоса)
Спасибо за работу. Обращаю ваше внимание, что в дальнейшем при решении задачи вам может понадобиться не только информация, которая содержится в ваших ответах. Но и методика самостоятельного поиска вариантов действия, вы можете использовать эту методику. Задавайте подобные вопросы сами себе, отвечайте на них, советуйтесь друг с другом и с мастером производственного обучения. Решайте предложенную задачу, в дальнейшем вам будет под силу решить и более сложные задачи. Успехов.	

в реальности при работе на уроке ответы не указаны.

Анализ содержания процесса производственного обучения в экспериментальных группах, где применялись профессиональные исследовательские задачи, показал, что у учащихся формируются такие исследовательские умения, как:

- умение анализировать информацию, выделять в ней главное, структурировать, представлять в доступном виде, решать практические задачи на основе самостоятельного поиска источников информации;

- умение определять собственные профессиональные затруднения и средства их преодоления, выбирать наиболее подходящие средства и способы осуществления деятельности в стандартных ситуациях, осуществлять контроль, оценку и коррекцию своих действий в различных производственных ситуациях;

- умение использовать практические и теоретические знания для решения профессиональных задач в конкретных усло-

виях деятельности, приобретать знания и умения как средства саморазвития и решения профессиональных задач;

- умение участвовать в коллективном принятии решений по определению наиболее эффективных способов выполнения работы;

- умение самостоятельно выполнять все действия, предусмотренные технологическим процессом).

Развитие исследовательских умений учащегося способствует реализации задач, стоящих перед учреждениями профессионального образования, так как позволяет осуществлять профессиональную подготовку с учетом современных требований к профессиональному рабочему.

В ходе дальнейшего исследования мы планируем разработку системы профессиональных исследовательских задач, реализацию ее в экспериментальных группах на уроках производственного обучения автомехаников. А также оценить ее эффективность как средства формирования исследовательских умений учащихся НПО путем

сравнения результатов развития исследовательских умений в контрольных и экспериментальных группах ряда профессиональных училищ.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Калошина И. П. Психология творческой деятельности: Учеб. пособие для студентов ВУЗов – 3-е изд., доп. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2008. – 655 с. ISBN 978-5-238-01430-2.
2. Шашенкова Е.А. Задача как средство обучения исследовательской деятельности студентов колледжа: Дис. канд. пед. наук: 13.00.01. – М., 2001.
3. Романов П.Ю. Формирование исследовательских умений обучающихся в системе непрерывного педагогического образования: Дис. д-ра пед. наук: 13.00.08. – М.: РГБ, 2003. – 382 с.
4. Андреев В.И. Организация физического эксперимента исследовательского характера с индивидуальной помощью учащимся в средних

ПТУ. – М.: Высшая школа, 1978. – 46 с.

V. Veklenko

PROFESSIONAL RESEARCH TASKS AS A TOOL DEVELOPING RESEARCH SKILLS IN PRIMARY VOCATIONAL TRAINING SCHOOLS (AS AN EXAMPLE AUTO-MECHANIC PROFESSION)

Abstract. This article shows organization issues in training auto-mechanics with scope to develop researching skills. This work defined professional research skills, determined four types of tasks. There are some examples of research tasks for practical training, some preparation exercises in this work. Some results of implementing professional research tasks in primary vocational training schools elaborated by us are described.

Key words: research skills, criterion level of ability, professional research task.

УДК 372.881.161.1

Гац И.Ю.

ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ В СОВРЕМЕННОЙ ЯЗЫКОВОЙ СИТУАЦИИ*

Аннотация. В статье анализируются традиции изучения языковой ситуации на рубеже конца XX–XXI в. На основе этого анализа выделяются экстралингвистические факторы, которые влияют на выбор лингвометодической стратегии обучения в школе.

Ключевые слова: языковая ситуация, динамизм языковой системы, языковая норма, стратегия обучения русскому языку.

На функционирование лингвометодической системы решающее влияние оказывает состояние языка в конкретный исторический период. Все компоненты системы обучения русскому родному языку – его цель, содержание, методы и принципы, средства и организационные формы – взаимодействуют с языковой средой. Применительно к процессу обучения русскому языку понятие взаимодействия системы и среды выступает в исследовании на первый

план. Для разработки инновационной системы в новых социальных условиях необходимо описание отдельных компонентов современной языковой ситуации.

Языковая ситуация постоянно изменяется во времени и пространстве. Известно, что её развитие зависит от трёх факторов – внутренних закономерностей языка, общеязыковых тенденций и социально-культурного развития общества. В общих чертах отечественная социолингвистика определяет языковую ситуацию как совокупность форм существования языка, среды его употребления в различных политических, социально-экономических, в определённых социально-административных образованиях [Беликов 2001; Бенедиктов 2004]. Новые социальные условия, изменения в идеологии и национальной политике России конца XX века повлияли на состояние языковой среды. Сейчас сосуществуют две полярные точки зрения на языковую ситуацию – пессимистическая и оптимистическая. Одни учёные полагают, что рус-

* © Гац И.Ю.

ский язык находится в катастрофическом положении, утрачивает коммуникативную и эстетическую функции. Другие уверенно утверждают, что мы являемся свидетелями естественного языкового развития, периода языкового возрождения – смены устоявшихся вариантов и обновления традиционных языковых средств. Язык приобретает новый облик, приспосабливается к новым реалиям, новым социальным отношениям и общественным вкусам. Эти изменения в языке обусловлены тем, что «язык есть код плюс его движение» [Лотман 1992, 13]. Он накапливает ресурсы для выражения смысла общественных перемен. Современное состояние языка большинством воспринимается болезненно. Причина заключается в том, что, к сожалению, большое число носителей русского языка не обладает достаточной языковой компетенцией и смешивает два различных феномена: язык-система и язык-способность. В языковом сознании говорящих не сложилось устойчивого представления о норме и её подвижности. Школьное филологическое образование не подразумевает воспитания чувства языкового существования, ощущения языка как сплошной среды. «Языковое существование личности представляет собой продолжающийся на протяжении всей жизни этой личности процесс взаимодействия с языком. В этом процессе язык выступает одновременно и как объект, над которым говорящий постоянно работает, приспособлявая к задачам, возникающим в его текущем жизненном опыте, и как среда, в которую этот опыт оказывается погружён и в окружении которой он совершается» [Гаспаров 1996, 5].

К общекультурным факторам современной языковой ситуации относят изменения стилистических и культурно-речевых литературных норм; расшатывание синтаксических правил; неоправданное, активное использование заимствований, сниженной и грубой лексики; недостаточную языковую компетенцию значительной части общества; массовое косноязычие, вседозволенность и речевую псевдосвободу в выборе языковых средств [Бондалетов 2006; Валгина 2003; др.]. Тревожно звучит тезис о том, что в российском обществе отсутствует идея престижности высокого уровня владения родным языком, а в наци-

ональном сознании русский язык не расценивается как величайшая культурная ценность. Русскоязычное общество XXI века обеспокоено утратой старых языковых и речевых норм, которые отождествляются с собственно русским языком и поэтому наделяются культурной значимостью. В литературе по лингвотипологии и социолингвистике зафиксированы факты резкого снижения общей речевой культуры в российском обществе, которые приводят, в конечном счёте, к равнодушному отношению детей к изучению родного языка. Так, по итогам проведённого автором статьи опроса и анкетирования 283 учащихся разных классов только 21,5% связывают личный успех в будущей профессиональной деятельности с хорошим знанием родного языка. Уверенное владение коммуникативными средствами или знание литературных норм не осознаётся подростками как социально значимое качество. Лингвистические умения не являются для них актуальными, лично значимыми. В информационной среде современного школьника недостаточно образцовых, эстетически значимых текстов, примеров безупречного речевого поведения. Искусственная речевая среда, создаваемая на школьных занятиях, оторвана от реальной практики общения, от информационных потоков и медиатекстов.

На рубеже веков особой критике подвергается язык средств массовой информации [Антонова 2009; Добросклонская 2005; Химик 2006; Черненко 2009; др.]. Анализируются свойства продукта новой коммуникационной культуры – медиатекста. Авторы описывают приёмы речевого воздействия, размышляют о трансформации языка российской прессы, которая может привести к разрушению газетно-публицистического стиля, исследуют развитие интегрированных систем – мультимедиатекстов. Подчёркивается, что лексика и фразеология средств массовой информации стала источником изменений в словарном составе русского языка. Коммуникативная стратегия, основанная на излишней экспрессивности, подчёркнутой агрессивности, не может не вызывать тревоги лингвистов [Познин 2009]. Отмечаются филологическая манерность, языковая неряшливость, многословность [Познин 2009, 96]. К негативным явлениям, влияющим на речевое

развитие школьников, специалисты относят небрежное и своевольное отношение к соблюдению литературных норм лиц публичных профессий – политиков, депутатов, артистов и популярных исполнителей, комментаторов. В текстах информационного пространства утрачиваются границы между литературным языком и внелитературными формами национального языка. Медиатексты, предназначенные для широкой аудитории, не отличаются высоким качеством корректорской работы и повышенной редакторской требовательностью. Постоянная установка на выразительность, трансформацию речевых клише, избыток язвительно-каламбурных окказионализмов и попытки творцов подобных текстов уйти от шаблонов приводит к тому, что упрощённый способ передачи информации и экспрессивное воздействие в СМИ становятся обязательными. «Электронные СМИ не только сводят к нижнему порогу культурный уровень и до предела минимизируют словарный запас его потребителей, но ещё умудряются уродовать этот минимальный запас слов и выражений... Во многих сферах доминируют постмодернистский релятивизм, неопределённость и вседозволенность...» [Познин 2009, 95].

С другой стороны, темы и сюжеты СМИ, рассчитанные на широкую аудиторию, отражают интересы и языковые вкусы разных социальных групп. Речевая сфера характеризуется стремлением выработать новые средства выражения, новые формы образности. Положительным показателем функционирования СМИ в современной языковой ситуации является диалогическая коммуникация [Антонова 2009, 23; Володина 2008, 42]. Традиционно пассивные коммуниканты превращаются в активных участников массовой коммуникации. Так образуются виртуальные речевые коллективы. Авторы медиатекстов включают адресата в языковую игру – извлечение дополнительной информации с учётом фоновых знаний и контекста, выявление добавочного смысла, подтекста, намёка. Поддержка звучащим словом и визуальным рядом делает медиатексты особенно выразительными. Одним словом, язык СМИ оказывает существенное влияние на речевые жанры, самое главное – на членов конкретного коммуникативного сообщества [Володина 2008, 37].

Благодаря информационно-коммуникационным средствам возникает более объёмная коммуникация, более разноплановая, более содержательная. Текст приобретает полифоническое звучание. Теперь текст совмещает в себе звучащее слово и изображение, и графику. Так развиваются интегрированные системы мультимедиа-текстов. Медиатекст превращается в новый коммуникационный продукт, который может быть включён в разные медийные структуры. Его можно использовать в газете, на радио, визуально, и, наконец, в мобильном телефоне. Иное качество обретают доклады, дискуссии, рефераты. Теперь промежуточные результаты обучения содержат не только материалы учебников, но и точки зрения партнёров по проекту.

Нельзя игнорировать при описании современной языковой ситуации компьютерный жаргон, которым пользуются участники виртуального сетевого общения. По мнению учителей, он – виновник увеличения грамматико-орфографических ошибок в письменной речи школьников и барьер в овладении элементарными навыками устного монологического высказывания. Чтобы избежать негативного влияния компьютерного жаргона на речевое поведение молодых людей, в настоящее время готовится пакет документов для принятия закона, регулирующего все сферы Интернета, в том числе и язык виртуального общения [Борзенко 2009]. Сомнительно, чтобы депутатам Государственной думы удалось регламентировать живое общение. Надо учитывать, что молодёжный сленг в большей степени используется как речевой сигнал принадлежности к одной социальной или возрастной группе. Невозможно управлять языковой ситуацией административными методами. Язык виртуального общения выполняет функцию кода, скрывающего смысл беседы и намеренно ограничивающего круг участников общения. Молодое поколение создаёт специфический эмоционально-экспрессивный стиль непринуждённого общения. Языковая игра, в самом широком смысле этого понятия, становится основой коммуникации участников SMS-общения, чатов, форумов, конференций, живых журналов – блогов. Для её организации, исполнения ролей коммуниканты сознательно прибегают к искажению орфографии и рас-

кованному синтаксису. «Лингвистические эксперименты» возникли в электронной коммуникации именно как изобразительный приём, специфическое средство выразительности. На наших глазах интернет-сленг постепенно становится одним из социальных ресурсов сетевого сообщества, развитие которого определяется внешней социальной средой. Исследователи компьютерного дискурса отмечают образовательные возможности коммуникации в виртуальной среде. С лингвометодической точки зрения гораздо важнее, что участники стремятся выстраивать целесообразное и воздействующее высказывание в соответствии с целью и темой группового общения, учатся обдумывать и редактировать сообщения, подбирать адекватные замыслу языковые средства. Эффективное общение в информативном пространстве возможно только при соблюдении законов коммуникации (закон адресации информации, закон обратной связи, закон солидарности и ответственности), общественно-гуманитарных правил [Антонова 2009, 23–24]. Так формируется блогосфера – особая система коммуникации, обладающая отличительными свойствами, в которой складываются традиции группового и межличностного взаимодействия. Это удачное средство, которое можно умело использовать на уроках русского языка. В теоретических исследованиях описываются особенности фонетических и лексических единиц компьютерной коммуникации и особенности речевого поведения – использование формул общения, прецедентных текстов и языковой игры. Следовательно, в новых условиях необходимо формировать новый вид продуктивной коммуникативной деятельности – медиаграмотность, уже в школьном возрасте воспитывать навыки информационной культуры при восприятии, интерпретации и передаче информации.

Дидактическое поле может быть расширено за счёт включения разных жанров сетевого общения, гипертекстов и медиатекстов. Особые формы этикета, отражающие культурные традиции, обычаи, национальные взгляды, обнаруживаются в компьютерном общении: электронной почте, чатах (электронных разговорах), системе электронных досок объявлений, аудио-, видеоконференций. Включение

внешкольной информации в контекст филологического образования, на наш взгляд, обеспечит основу для метаязыковой деятельности подростков. Например, богатый лингвометодический материал находится на официальных веб-сайтах: grammar.ru; grammatika.ru; gramota.ru; ruslang.ru; slovari.ru и т. п. Учитель-словесник найдёт в Интернете полезную и продуктивную информацию для развития познавательного интереса к изучению родного языка. Так, электронное собрание текстов Национального корпуса русского языка (www.ruscorga.ru) содержит произведения художественной литературы, публицистические статьи разной тематики, специальные тексты по разным отраслям знания, частную переписку и дневники, рекламу. В справочно-информационной системе имеются образцы практически любого существующего в русском языке письменного дискурса, в том числе тексты электронной коммуникации. Очевидно, что материалы Корпуса помогли бы сформулировать конкретные лингвометодические задачи. Безусловно, учитель-словесник испытывает сложности реального использования подобных ресурсов. Но игнорировать изменения окружающего предметного мира подростка больше невозможно.

Современные школьники младшего и старшего подросткового возраста уже не представляют повседневную жизнь вне коммуникационных и информационных средств. Из опрошенных автором статьи 283 школьников 7, 8 и 11 классов 76 % подтвердили, что активно пользуются информационными технологиями (выполнение учебных заданий, посещение регулярных серверов, использование информации развлекательного характера и пр.), из них 17 % называют себя активными блоггерами, то есть постоянно ведут интернет-дневники. Без мобильной связи и SMS-коммуникации не могут обходиться 96 % респондентов. Это означает повышенную потребность подростков в постоянном контакте со сверстниками и обмене с ними информацией, в приобретении новых знакомств. В практике обучения родному языку следует учитывать, что в течение дня школьники самостоятельно, без какого-либо принуждения со стороны взрослых, организуют собственную коммуникационную деятель-

ность: пишут и читают электронную почту, смотрят видео, читают заголовки новостей, сообщения (посты) в блогах, переходят с одной гиперссылки на другую. Без сомнения, подобные формы коммуникации обладают дидактическими возможностями. Сеть превратилась для школьников в универсального проводника к большей части интегрированной информации. Поскольку сообщения массовой информации имеют междисциплинарный и мультимедийный характер, постольку современные технологии привлекают подростков богатством возможностей: свободным перемещением в информационном пространстве, оперативным поиском, эффективными средствами предъявления информации. Школьники в сети получают интегрированную информацию об окружающем мире. Возникают внутренние мотивы к процессу деятельности, разнообразный учебный труд становится интересным ребёнку.

Формирование элементарных навыков медиаграмотности одновременно относится к вопросам социокультурным и дидактическим. Новые технологии становятся инструментом для формирования лингвистических экспериментальных умений школьников, расширяя рамки традиционных методов, дополняя компонентами планирования, моделирования эксперимента. Из этого следует, что в лингвометодике надо расширять спектр экспериментальных и лабораторных работ, направленных на самостоятельное исследование школьниками современной языковой ситуации.

Экстралингвистические факторы, детерминирующие и формирующие языковую ситуацию, должны учитываться при разработке инновационных программ обучения родному языку. Социальный заказ общества направлен на воспитание у ребёнка собственного отношения к явлениям современной жизни, в нашем случае – к сложившимся языковым условиям. На наш взгляд, методические акценты могут быть перенесены в область формирования элементарных навыков медиаграмотности посредством развития метаязыкового мышления и навыков лингвокреативной деятельности школьников. Представляется возможным на уроках русского языка организовать обучение школьников формам

передачи информации, технологическим приёмам и правилам, обучение дифференцированному чтению, стилевым особенностям словесного и видеообраза в пространстве новой коммуникации [Антонова 2009, 25]. В образовательных и воспитательных целях на занятиях по русскому языку полезно использовать эстетически значимые примеры компьютерного дискурса, тексты и высококачественную продукцию СМИ. Изучение структуры, свойств, авторского замысла гипертекста и медиатекста подготавливает школьников к новой разноплановой и объёмной коммуникации. Перспективным представляется рассмотрение текста в школьном обучении не как статической единицы лингвистики, а как динамической единицы коммуникации [Дридзе 1996]. Представляется уместным и необходимым включить в состав школьного текстоведедения термины «гипертекст», «медиатекст», «способы интерпретации информационного сообщения». Анализ содержания, качества информации гипертекста и медиатекста может поддержать естественный лингвистический интерес школьников. Продуктивный метод обучения – метод языковой игры. С его помощью вводятся этические и культурно-речевые основания для формирования умений нормативного, уместного и этичного использования средств языка в современных ситуациях общения. Попытка обновления курса лингвометодики с учётом современных общественных реалий нашла своё отражение в наших пособиях [Гац 2007; Гац 2008; Гац 2009].

Лингвометодическая стратегия обучения должна быть ориентирована на формирование у подростков представления о ценности культурного и языкового образования, на адаптацию учащихся к новым для них условиям, к «взрослой жизни во взрослом обществе», помочь им овладеть набором универсальных учебных (метапредметных) действий, которые позволяют решать задачи в реальных жизненных ситуациях. Задача современной лингвометодики – обеспечить пересечение предмета «русский язык» с потребностями медиаобразования школьников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Антонова, Л. Г. Классические законы коммуникации и современное информативное пространство [Текст] / Л. Г. Антонова // Русский

- язык в школе. – М., 2009. – № 4. – С. 17–21.
2. Беликов, В. И. Социоллингвистика [Текст] : учебник для филол. вузов и университетов / В. И. Беликов, Л. П. Крысин. – М. : Изд-во РГГУ, 2001. – 439 с.
 3. Бенедиктов, Н. А. О государственной языковой политике в Российской Федерации [Текст] / Н. А. Бенедиктов, А. П. Бердашкевич. – М. : Изд-во Государственной думы, 2004. – 111 с.
 4. Бондалетов, В. Д. Молодёжный жаргон. Что это? [Текст] / В. Д. Бондалетов // Слово в словаре и дискурсе : сб. науч. статей к 50-летию Харри Вальтера. – М. : Изд-во «Элпис», 2006. – С. 46–50.
 5. Борзенко В. «Полный превед». Чиновники и филологи ищут способ защиты русского языка от интернет-сленга [Текст] / В. Борзенко // Новые известия. – 30 апреля 2009 г.
 6. Валгина Н. С. Активные процессы в современном русском языке [Текст] : учеб. пособие для студ. вузов / Н. С. Валгина. – М. : Логос, 2003. – 304 с.
 7. Володина М. Н. СМИ как форма «общественного диалога» [Текст] / М. Н. Володина // Язык современной публицистики : сб. статей / сост. Г. Я. Солганик. – М. : Флинта : Наука, 2008. – С. 31–43.
 8. Гаспаров Б. М. Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования [Текст] / Б. М. Гаспаров. – М. : Новое литературное обозрение, 1996. – 352 с.
 9. Гац И. Ю. Методика русского языка в задачах и упражнениях [Текст] : учеб. пособие для студентов пед. вузов / И. Ю. Гац. – М. : Дрофа, 2007. – 287, [1] с. : табл.
 10. Гац И. Ю. http://www.gnpbu.ru/cgi-bin/irbis64r_71/cgiirbis_64.exe?Z21ID=&I21DBN=PEDW&P21DBN=PEDW&S21STN=1&S21REF=10&S21FMT=fullw&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=M=&S21COLORTERMS=0&S21STR=Методический блокнот учителя русского языка [Текст] / И. Ю. Гац. – 3-е изд., перераб. – М. : Дрофа, 2009. – 222 с. : табл. – 19 п. л.
 11. Гац И. Ю. Русский язык. Литература [Текст] / И. Ю. Гац // Справочник школьника : 5–11 классы : Гуманитарные науки / И. Ю. Гац, Е. А. Кытманова, А. В. Белов [др.]. – М. : АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2008. – С. 3–372, 803–806 : табл.
 12. Добросклонская, Т. Г. Роль СМИ в динамике языковых процессов: язык и межкульт. коммуникация [Текст] / Т. Г. Добросклонская // Вестник Московского ун-та. – Сер. 19, Лингвистика и межкультурная коммуникация. – М., 2005. – № 3. – С. 38–54.
 13. Дридзе Т. М. Социальная коммуникация как текстовая деятельность в семиосоциопсихологии [Текст] / Т. М. Дридзе // Общественные науки и современность. – М., 1996. – № 3. – С. 145–152.
 14. Лотман Л. М. Культура и взрыв [Текст] / Л. М. Лотман. – М. : Гнозис ; издательская группа «Прогресс», 1992. – 272 с.
 15. Познин В. Ф. Язык электронной эпохи [Текст] / В. Ф. Познин // Русский язык в школе. – М., 2009. – № 3. – С. 94–97.
 16. Химик В. В. Болезни языка или язык болезни? [Текст] / В. В. Химик // Современная русская речь : состояние и функционирование / под ред. С. И. Богданова, Н. О. Рогожиной, Е. Е. Юркова. – Вып. II. – СПб. : Филологический факультет СПбГУ, 2006. – 236 с.
 17. Черненко Н. М. Стилистика компьютерного общения / Н. М. Черненко // Русский язык в школе. – М., 2009. – № 5. – С. 14–17.

I. Gats

LINGVOMETHODOLOGICAL PROBLEMS IN A MODERN LINGUISTIC SITUATION

Abstract. The aim of this article is to analyze all traditions of studying of a linguistic situation at 20 and 21 centuries. On the basis of this analysis some extralinguistic factors which influence on the choice of a lingvomethodological training strategy at school are allocated.

Key words: linguistic situation; the dynamism of the linguistic system; linguistic standard; strategy of Russian language teaching.

ОСНОВНЫЕ СОСТАВЛЯЮЩИЕ КОМПОНЕНТЫ ДЕЛОВОЙ ПИСЬМЕННОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ*

Аннотация. В статье говорится об основных компонентах деловой письменной иноязычной компетенции студентов вуза, а именно: лингвистический, социокультурный, деловой, методический, страноведческий, коммуникативный, письменный и самообучения. Рассматривается нетрадиционный синергетический подход к формированию деловой письменной компетенции. Подчеркивается необходимость применять активные технологии обучения (ролевые игры, блочно-модульную схему материала, тесты).

Ключевые слова: компоненты, компетенция, деловая переписка, синергетический подход.

Коммуникативная компетентность, основываясь на знаниях законов общения, психологии межличностного взаимодействия, владения речевыми умениями, предполагает наличие социокультурных, регулятивных и нормативных умений, по мнению зарубежного исследователя Д. Хаймза.

Отечественные методисты (П.Б. Гурвич, Г.А. Китайгородская, В.Л. Скалкин и др.) дают основание выделить следующие сферы общения специалиста в его будущей деятельности: социально-культурное общение, общественно-политическое и профессиональное. Важнейшим компонентом содержания обучения, по их мнению, должна стать культура своей страны и страны изучаемого языка.

Дисциплина “Деловая переписка на английском языке” непосредственно влияет на развитие коммуникативной компетентности, формируя навыки и умения делового общения.

Учитывая темпы развития общества, высшая школа должна готовить своих выпускников к новым условиям жизни, имеющих сильные нервы, психологическую устойчивость, готовность к перегрузкам, к стрессовым ситуациям, умение выходить из них.

Сторонники компетентностного подхода считают, что этот подход должен обеспечить постепенную переориентацию образовательной парадигмы на создание условий для овладения комплексом компетенций, позволяющих выпускникам вузов выжить в условиях современного социально-политического рыночно-экономического, информационного и коммуникационно насыщенного пространства.

Именно в результате изучения ситуации на рынке труда и определения тех требований, которые складываются по отношению к работнику, появились многие идеи компетентностного подхода. Овладение деловой письменной перепиской на английском языке дает выпускникам дополнительный шанс быть конкурентоспособными на рынке труда. Компетентностный подход дает возможность студентам научиться учиться, самостоятельно решать учебные и познавательные задачи.

Сторонники компетентностного подхода не сводят содержание образования только к знаниево-ориентировочному компоненту, а предполагают целостный опыт решения жизненных проблем, выполнения социальных ролей. Конечно, предметное знание при этом не исчезает из структуры образованности, а выполняет в ней подчиненную, ориентировочную роль. Компетентностный подход помогает студенту овладеть мастерством в области своей профессии, а овладение деловой перепиской на английском языке углубляет компетентность будущих менеджеров и экономистов.

В настоящее время для будущих специалистов важно не только овладение профессиональными знаниями и умениями, но и воспитание таких компетенций специалиста, как ответственность, коммуникативность, желание и умение работать и учиться, реализовать основной принцип современности – образование через всю жизнь.

Основное, что характеризует компетентностный подход – это не только информированность студента, а умение

* © Ерофеева В.А.

разрешать проблемы, возникающие в следующих ситуациях: при освоении современной техники, во взаимоотношениях людей, в этических нормах, в практической жизни при выполнении социальных ролей гражданина. Таким образом, учебные предметы, в частности “Деловая переписка на английском языке”, должны предоставить студентам возможность получить определенные способы действия, экспериментирования, коммуникации, общения поиска адекватных решений, т.е. готовить к жизни, формировать опытную, компетентную личность как в социальной сфере, так и в профессиональных вопросах.

Дисциплина “Деловая переписка на английском языке” развивает и воспитывает способности, в частности коммуникативную, профессиональную, социальную и

другие компетенции. На основе изученных источников и своего опыта преподавания мы можем выделить следующие компоненты деловой письменной иноязычной компетенции. Все компоненты, а также отношения понятий «умение-навык-компетенция» можно представить наглядно в виде таблицы.

По нашему мнению, совокупность всех этих компонентов позволяет сформировать деловую письменную иноязычную компетенцию, являющуюся составной частью основных компетенций будущего менеджера и специалиста экономического профиля.

Компетентностный подход готовит студента к осуществлению деятельности в конкретных ситуациях общения.

Итогами обучения должны стать:

Таблица

Основные составляющие компоненты деловой письменной иноязычной компетенции

(Компетенция) компонент	Формируемые навыки, умения
1. Лингвистический компонент (языковая компетенция)	Орфографические, лексические, стилистические, грамматические, синтаксические навыки Умения сопоставлять языковые явления в родном и изучаемом языках
2. Социокультурный (этический, общечеловеческий) компонент	Умение устанавливать контакт, вступать в общение, поддерживать его
3. Деловой (профессиональный, предметный) компонент	Специальные профессиональные умения для экономического профиля, умения пользоваться справочным материалом, дополнительной литературой, использование межпредметных связей
4. Методический компонент	Умения планировать, Использовать рациональные приемы для достижения цели Анализ трудностей, выбор путей преодоления Умение логично мыслить Умение прогнозировать Умение использовать различные социальные формы работы
5. Страноведческий компонент	Умения применять особенности английского языка на практике, умения применять английские аббревиатуры, умение разбираться в особенностях английского делопроизводства
6. Коммуникативный компонент	Умение общаться в письменном виде Умение находить правильные фразы и конструкции для выражения интонаций, Умения быть вежливым в письменном общении
7. Компонент самообучения и самосовершенствования	Умение изучать новую литературу самостоятельно по вопросам написания деловых писем, умение совершенствоваться в написании писем самостоятельно
8. Письменный (языковые и речевые навыки)	Умение выявлять и выражать цели и намерения коммуникантов, умения планировать построение письменного текста Умения строить текст с учетом его особенностей Умение адресно, связно и логично излагать мысли

- формирование базовых общекультурных и профессиональных компетенций,

- духовное и нравственное развитие личности выпускника вуза,

- формирование активной жизненной, гражданской и профессиональной позиции,

- формирование коммуникативной и информационной культуры.

Данные компетенции и знания в большей степени являются влиянием ряда гуманитарных дисциплин, в том числе “Деловой переписки на английском языке” как части иностранного языка.

Усвоение материала на уроках по деловой переписке может происходить через активные методы. Ролевые игры, блочно-модульная технология, тесты развивают способность принимать решения, инициативу, участвовать в управлении, брать на себя ответственность, самостоятельность.

При оценке проявления компетентности необходимо опираться на сформированную совокупность умений и поведенческой реакции. Признаком проявления коммуникативной компетентности, по И.Л. Бим, является речевая и познавательная активность студентов, способность применять приобретенные знания, навыки, умения на практике.

Коммуникативная компетентность охватывает не только знания языковой системы и владение языковым материалом, но и соблюдение социальных норм общения, правил речевого поведения. Это не только врожденная способность, а способность, формируемая во взаимодействии человека с социальной средой, в процессе приобретения им социально-коммуникативного опыта.

Моделирование обучения “Деловой переписке на английском языке” с позиций синергетики позволяет подойти к формированию компетенций нетрадиционным путем, с точки зрения основных принципов синергетики, т.е. саморазвития учебного процесса, нелинейности и открытости системы. Это означает, что дисциплина “Деловая переписка на английском языке”, являясь частью образования, а значит, социальным предметом, подчиняется нелинейным законам, т.е. имеет не только закономерности, но и случайности. Эта дисциплина подвергается взаимовлиянию

со стороны других родственных предметов - стилистики, грамматики, лексики, перевода, документоведения и других дисциплин. Различные случайности, например, человеческий фактор (профессионализм преподавателя, добросовестность студента, время и место занятий) оказывает влияние на обучение этой дисциплине. Синергетика позволяет управлять и обучать исподволь, без особых нажимов и усилий, так как основной упор делается на саморазвитие предмета, т.е. на развитие внутренних тенденций, на аттракторы, являющиеся как бы “артериями” всего “живого организма” - формирование деловой письменной коммуникативной иноязычной компетенции. Система формирования этой компетенции состоит из иерархии подсистем. Систему обучения с позиций синергетики можно сравнить с иглоукалыванием, когда преподаватель “укалывает” то одну подсистему, то другую, направляя все в одно русло, заставляя подсистемы работать в одном темпе, а весь “организм” работать самостоятельно, саморазвиваться. Такое отличие от традиционных методов делает обучение более интересным, эффективным. Используя активные методы (деловые игры, блочно-модульную систему, тесты) наряду с традиционными, преподаватель достигает больших результатов по формированию деловых письменных компетенций, способствует обучению самостоятельному овладению навыками, способствует саморазвитию личности, что в конечном итоге является главным в нашей системе образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Изаренко Д.И. Базисная составляющая коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов. Русский язык за рубежом. – М., 1990.
2. Кричевский В.Ю. Возможности системы повышения квалификации и преодоления профессиональной некомпетентности специалиста. – М., 1990.
3. Малюга Е.Н. Особенность языка и культуры в деловой коммуникации. – М.: МАКСпресс, 2004.
4. Малюга Е.Н. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку в неязыковом вузе. – М.: МАКСпресс, 2004.
5. Пассов Е.И. Коммуникативность – основное направление современного обучения иностранным языкам. Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1985.

V. Yerofeeva

THE BASIC MAKING COMPONENTS OF THE BUSINESS WRITTEN COMPETENCE SPEAKING ANOTHER LANGUAGE

Abstract. The article deals with the main components of business written competency of students: linguistic, socio-cultural,

business, methodological, communicative, written and self-studying. Non-standard synergetic approach towards teaching business correspondence is considered. The importance of active methods is stressed.

Key words: components, competency, business correspondence.

УДК 378.147:81

Ерофеева В.А.

СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОБРАЗОВАНИЮ НА ПРИМЕРЕ ФОРМИРОВАНИЯ ДЕЛОВОЙ ПИСЬМЕННОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ*

Аннотация. В статье говорится о синергетическом подходе к образованию. Рассматривается пример формирования деловой письменной коммуникативной компетенции с синергетической точки зрения. Дается модель обучения деловой переписке на английском языке в неязыковом вузе на экономическом факультете.

Ключевые слова: синергетика, компетентность, деловая переписка, модель.

Основным критерием учебной деятельности вузов в настоящее время становится качественная подготовка специалистов, востребованных в экономике, конкурентоспособных на мировом рынке труда. В наше быстро меняющееся время уже недостаточен традиционный подход к образованию, основанный только на закономерностях развития, не учитывающий случайностей, которые могут возникнуть в процессе обучения, так как образование относится к социальным наукам, которые связаны с человеческим фактором, а значит, и со случайностями. В связи с этим необходимо подходить к вопросам образования синергетически, с учетом случайностей, а не только закономерностей, с учетом принципов холизма (от целого к части и от части к целому), нелинейности и открытости системы, т.е. предполагающий не один, а несколько путей развития системы (би-

фуркация), взаимосвязь с внешним миром, другими науками, междисциплинарные связи и внутривидовые связи.

Синергетика учитывает иерархию подсистем, которые должны работать в одном темпе.

На основе такого подхода к исследованию формирования письменной деловой компетенции на английском языке нами были определены основные подсистемы:

1. подсистема компетенций;
2. подсистема “преподаватель-студент”;
3. подсистема “Содержание – технология обучения”;
4. подсистема “Лексика – текст – упражнение”;
5. подсистема уровней;
6. подсистема “Содержание – средства обучения”;
7. подсистема упражнений;
8. подсистема текстов;
9. подсистема лексики;
10. подсистема ролевых игр;
11. подсистема тестов;
12. подсистема процесса формирования деловой письменной иноязычной компетенции.

Синергетика является методологическим подходом для изучения взаимосвязанных процессов в природе и в обществе. Обучение деловой переписке подвергается влиянию извне, и сама дисциплина влияет

* © Ерофеева В.А.

на смежные дисциплины. Основными факторами, которые влияют на обучение деловой переписки, являются:

- глобализация,
- социальная среда (общество),
- бизнес,
- новые технологии,
- Интернет,
- документоведение,
- правовые науки,
- стилистика,
- синтаксис,
- грамматика,
- лексика,
- графика,
- перевод.

Междисциплинарность помогает решить многие проблемы 21 века. Международная конференция по высшему образованию (1998 г.) ЮНЕСКО, состоявшаяся в Париже, приняла Декларацию, содержащую рекомендацию поощрять междисциплинарность программ учебного процесса. Такой подход позволяет осуществить классификацию и систематизацию дисциплинарных знаний. Система – это форма организации (порядок) пространства.

Так, на развитие и обучение деловой переписке влияют изменения в обществе, а в связи с этим – и социальный заказ общества на формирование компетентного специалиста, владеющего компетенциями деловой иноязычной переписки, благодаря чему он становится конкурентоспособным на международном рынке труда. Деловое письмо, в свою очередь, влияет на развитие общества, так как владение деловой коммуникацией позволяет расширить деловое общение.

Расширение бизнеса также влияет на необходимость овладения будущими бизнесменами деловой иноязычной перепиской, так как именно деловые письма, контракты являются письменным подтверждением деловых контактов и договоренностей бизнесменов, следовательно, им необходимо владеть деловой письменной компетенцией. В свою очередь, качественное овладение данной компетенцией повлияет на успешное развитие бизнеса, деловых контактов.

Процессы глобализации, развития международных связей влияют на необходимость формирования деловой письмен-

ной иноязычной компетенции. Деловая переписка, как и деловые контакты, расширяется и растет между разными странами, способствует сближению людей во всем мире.

На обучение дисциплине “Деловая переписка на английском языке” влияют другие науки, такие, как стилистика, грамматика, синтаксис, графика, документоведение, правовые науки, информатика, перевод, разговорный язык. Происходит взаимопроникновение и взаимовлияние данных дисциплин.

С учетом факторов, влияющих на формирование и обучение деловой письменной компетенции и подсистем, перечисленных выше, можно создать модель системы обучения деловой письменной иноязычной компетентности студентов неязыкового вуза. Данная компетентность является одной из составляющих компонентов компетентности будущих менеджеров и экономистов. Главная особенность такой системы состоит в том, что процессы обмена происходят не только через границы самоорганизующейся системы, они происходят в каждой точке такой системы. Так, разнообразные дисциплины (стилистика, грамматика, лексика, синтаксис, перевод и др.) соприкасаются с дисциплиной “Деловая переписка на английском языке” в каждой точке своей поверхности, происходит их взаимопроникновение, если рассматривать с точки зрения синергетики.

В современной педагогической науке еще недостаточно рассмотрен процесс формирования письменной деловой компетентности в вузе для инженеров бизнеса и менеджмента. Методологической основой обучения деловой компетентности можно считать работы таких авторов: Громовой Н.М., Матюшенко В.В., Маренниковой Л.В., Омоле О.И., Радченко В.В. и др.

Совет Европы выделяет 5 базовых компетенций, которыми должен овладеть выпускник вуза:

1. Политические и социальные компетенции, связанные со способностью брать на себя ответственность участвовать в совместном принятии решений, в функционировании и развитии демократических институтов.

2. Компетенции, касающиеся жизни в поликультурном обществе, призванные

препятствовать возникновению ксенофобии, распространению климата нетерпимости и способствующая как пониманию различий, так и готовности жить с людьми других культур, языков и религий.

3. Компетенции, определяющие владение устным и письменным общением, важным в работе и общественной жизни до такой степени, что тем, кто ими не обладает, грозит изоляция от общества. К этой же группе общения относится владение несколькими языками.

4. Компетенции, связанные с возникновением информационного общества. Владение новыми технологиями, понимания их силы и слабости, способность критического отношения к распространению по каналам СМИ и Интернета информации и реклам.

5. Компетенции, реализующие способность и желание учиться всю жизнь, не только в профессиональном плане, но и в личной и общественной жизни.

По нашему мнению, основными компонентами деловой иноязычной компетенции являются:

- профессиональный (деловой) компонент;
- коммуникативный (умение общаться) компонент;
- лингвистический (знание лексики, грамматики, стилистики, синтаксиса) компонент;
- страноведческий (знание особенностей языков, стран, культур, аббревиатур) компонент;
- компонент самообучения;
- социокультурный (общечеловеческие качества) компонент;
- методический компонент.

Синергетика – наука о сложных самоорганизующихся и саморазвивающихся системах, рассматривающая процессы перехода от хаоса к порядку в открытых нелинейных средах. Самоорганизация – это процессы спонтанного упорядочивания образования и эволюции структур в открытых нелинейных средах.

Система формирования деловой письменной иноязычной компетентности является самоорганизующейся и саморазвивающейся системой. Для управления ею необходимо исподволь “нажимать на определенные рычаги” в определенное время без особых усилий.

Синергетика является в настоящее время уникальным и наиболее верным подходом к проблемам образования, она помогает рассматривать дисциплину не отдельно взятую, а как часть всего процесса образования, человечества, цивилизации, Вселенной. Синергетика – новое нетрадиционное видение мира, изучает сложные явления в мире. У сложных систем периодически бывает тенденция к распаду, поэтому ее стабильность временна. Всякая сложная система существует в самостоятельном режиме, позволяющем замедлять процессы и устанавливать общий темп развития внутри сложной структуры. Движение во времени, частичный возврат к старому, к культурным и историческим традициям, является, вероятно необходимым условием поддержания сложной социальной системы.

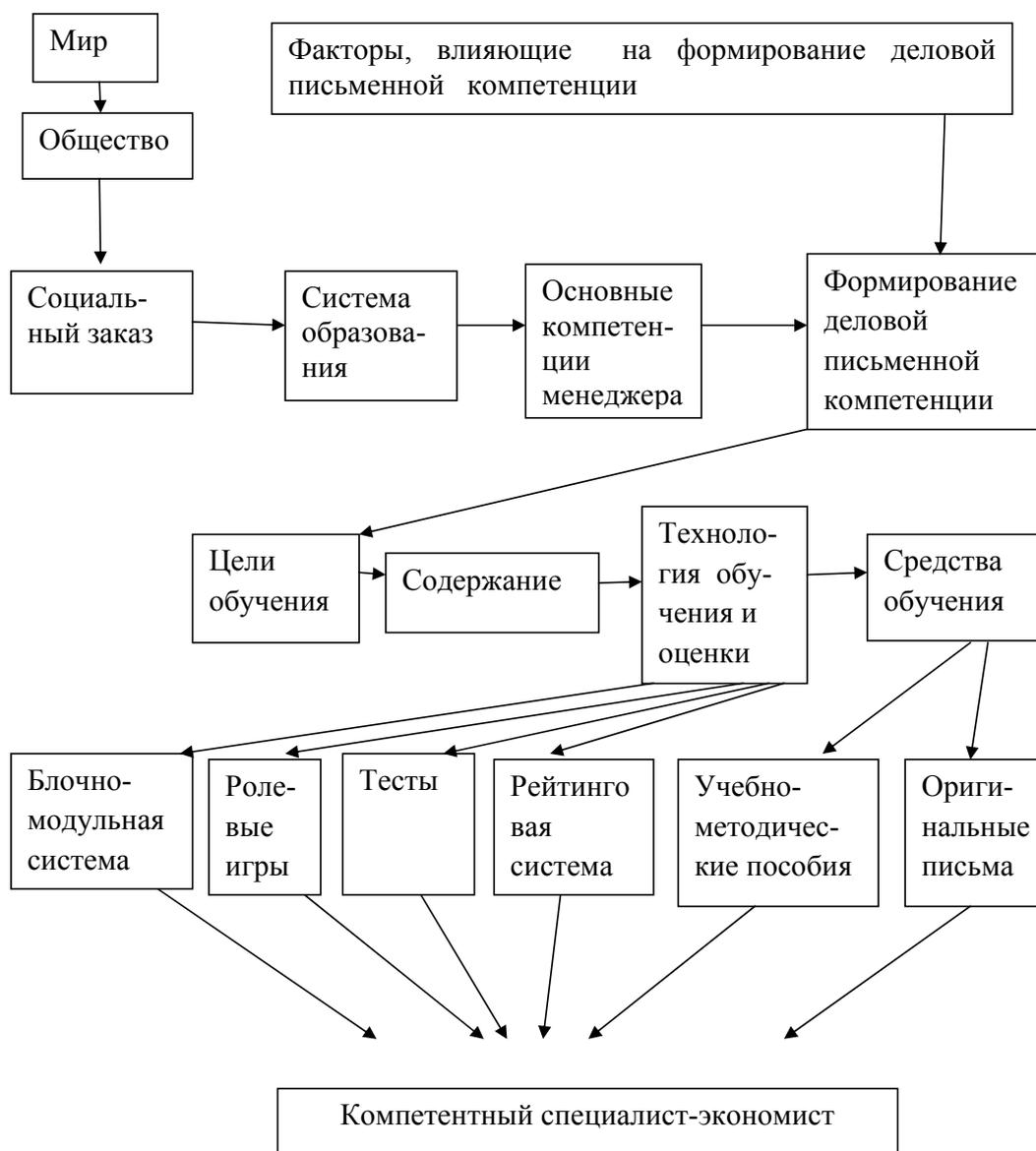
Синергетика подходит к системе с точки зрения холизма, т.е. развития частей согласуется с развитием целого. У каждой системы есть свои внутренние тенденции развития, и задача исследователя – определить эти тенденции и (аттракторы) и способствовать их саморазвитию.

Правда, стереотипы линейного мышления в науке еще не изжиты до сих пор. Многих пугает такой нетрадиционный подход, где допускается влияние случайностей на ход развития системы. Хаос рассматривается в традиционном подходе как нечто разрушительное, негативное, а все процессы, имеющие закономерности, предсказуемы. На самом деле мы знаем, что любая случайность может повлиять на ход развития системы, происходит бифуркация (т.е. существует много различных путей развития системы).

В синергетике исследуются существенно неравновесные системы, т.е. системы, находящиеся вдали от состояния равновесия, существенно нелинейные процессы эволюции систем, когда при определенных условиях внутренние или внешние флуктуации могут привести систему к направленным изменениям.

Структуры-аттракторы, к которым идут процессы в открытых нелинейных средах, представляют собой цели эволюции, основные ее тенденции, “артерии организма”, к которым притягиваются все процессы в системе. Синергетика разрушает мно-

Модель процесса обучения деловой письменной иноязычной коммуникативной компетенции



гие наши привычные представления. Она подвергает радикальной критике стереотипы мышления классической науки.

Несмотря на всю свою новизну, синергетика как способ видения мира и стиль мышления выросла на почве предыдущих методических стилей научного мышления – детерминистического и вероятностного и является синтезом позитивных элементов обоих стилей.

Основатели этого направления: И. Пригожин, И. Стенгерс, Б. Хакен, С.П. Капица, М.В. Рыжаков, Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов.

Истоки этого направления просмат-

риваются еще в древности на Востоке и на Западе:

- идеи Платона и Аристотеля,
- учение Рене Декарта о космических вихрях,
- идеи Ф. Ницше о креативной роли хаоса, цикличности,
- представление М. Хайдеггера о природе времени и истины.

Синергетическое мировидение может способствовать поискам путей коэволюции человека с природой. Необходимо понять исследователю, как способствовать их собственным тенденциям развития (в обществе, природе, образовании), как выводить

системы на эти пути. Необходимо ориентироваться на собственные, естественные тенденции развития систем, научиться попадать в резонанс с ними. Будучи междисциплинарной, синергетика позволяет выработать некоторые новые подходы к обучению и образованию.

Суть нового подхода к управлению обучением заключается в том, что он ориентирован не на внешнее, а на внутреннее в самой системе. Он ориентирован на собственные законы эволюции и самоорганизации сложных систем. Главное – не сила (интенсивность, длительность) управляющего воздействия, а его согласованность с собственными тенденциями нелинейной среды.

Синергетика становится основой построения моделей самоподдерживаемого развития систем обучения и, в частности, формирования деловой письменной иноязычной компетенции студентов неязыковых вузов. Причем надо помнить, что у таких систем может быть не один, а несколько путей развития, так как это социальная система. Синергетика – парадигма самоорганизации и нелинейности – вызывает к жизни новый стиль научного мышления – нелинейное мышление. Синергетика перестраивает наше обыденное сознание, дает надежду на возможность описания сложных образовательных систем.

УДК 51.3

Жаров В.К., Матвеев О.А., Тургунбаев Р.М.

О ПОДХОДАХ К РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В ПРАКТИКЕ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ*

Аннотация. В настоящей работе обсуждаются и анализируются некоторые аспекты современных педагогических проблем, возникающих при рассмотрении процесса подготовки будущих учителей математики и адаптации их в школе по месту работы в упрощенной схеме школа – университет (или педагогическое высшее учебное заведение) – школа. В этом контексте рассматриваются различные подходы к реализации принципа преемственности в практике подготовки учителя математики.

* © Жаров В.К., Матвеев О.А., Тургунбаев Р.М.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Основания синергетики. Синергетическое мировидение. – М., 2005.
2. Пригожин И., Стингерс Н. Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой. – М.: Гнозис, 1977.
3. Назарова Т.С., Шаповаленко В.С. Парадигма нелинейности как основа синергетического подхода к обучению. Стандарты и мониторинг в образовании. – 2003. № 1.
4. Хиценко В.Е. Самоорганизация. Элементы теории и социальные приложения. – М., 2005.
5. Стуканов А.П. Синергетическое управление непрерывным повышением квалификации педагогических кадров. – М.; Ростов-на-Дону, 2002.

V. Yerofeeva

SYNERGETIC APPROACH TO FORMATION ON AN EXAMPLE OF FORMATION OF BUSINESS WRITTEN COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS OF NOT LANGUAGE HIGH SCHOOLS SPEAKING ANOTHER LANGUAGE

Abstract. The article deals with synergetic approach towards education. The example of studying business correspondence synergetically is considered in the article. The model of teaching business correspondence in English at the University is presented.

Key words: synergetic approach, competency, model, business correspondence.

Ключевые слова: учитель математики, технологии обучения, преемственность.

Изменение экономических, а следовательно, и общественных отношений влечет за собой серьезные сдвиги (не всегда в лучшую сторону) и в сфере информационно-педагогической среды. Смена образовательной парадигмы выдвигает повышенные требования к профессиональной подготовке учителя математики, к овладению им новейшими методиками и технологиями обучения. Это требует новых, более эффек-

тивных путей организации учебно-воспитательного процесса в педагогических вузах и университетах, в частности, пересмотра структуры и содержания математической и методической подготовки студентов.

Математическая подготовка студентов педагогических специальностей к будущей профессиональной деятельности является одним из главных направлений обучения, определяющим современный уровень методических знаний и профессиональный класс учителя математики. Однако в настоящее время воспитание будущих учителей имеет ряд недостатков, главным из которых является слабая преемственность специальной математической и методической подготовки. Это положение особенно опасно для нашего образования. Механизм передачи традиций нарушен как на этапе перехода из средней школы в педагогический вуз или университет (в силу слабеющей из года в год подготовки учащихся как в школе, так и в высшем учебном заведении), так и при устройстве на работу из педагогического вуза в школу. При этом чуть ли не доминирующим оказывается фактор катастрофической непопулярности профессии учителя.

Некоторые исследователи считают, что одним из основных направлений совершенствования методической подготовки будущего учителя математики является создание современного вузовского курса теории и методики обучения математики [1; 2]. В исследованиях этих и других авторов (например [3]) решаются проблемы внедрения инновационных подходов к методической подготовке будущего учителя математики. В процессе изучения математических и методических дисциплин важно различать деятельностный подход к обучению, педагогическую интеграцию и дифференциацию обучения, педагогические и информационные технологии обучения и так далее. В то же время в практике обучения эти инновационные подходы используются фрагментарно, изолированно, что не приводит к реальным изменениям в качестве профессиональной подготовки учителя математики.

Методы обучения и формы организации учебного процесса традиционно направлены лишь на «ознакомление» студентов с деятельностным подходом к обучению

математике. В то же время подготовка учителя должна быть построена в соответствии с известным принципом деятельностного подхода. Таким образом, для успешного формирования того или иного вида деятельности в процессе обучения субъект должен осуществлять деятельность, по своему психологическому содержанию адекватную формируемой [4; 5].

Применительно к вузовскому обучению теория А.Н. Леонтьева о деятельностном усвоении умений и навыков сталкивается, по меньшей мере, с двумя глобальными трудностями [6]:

– первая трудность состоит в том, что овладение профессиональной деятельностью обеспечивается в рамках и средствами качественно иной деятельности – учебной, которая характеризуется своими собственными особенностями;

– вторая трудность – формы организации учебной деятельности, а следовательно, и сама учебная деятельность, не адекватны формам усваиваемой профессиональной деятельности.

Автор указанной работы, Вербицкий А.А. видит, что для устранения этих трудностей необходимо организовать такое обучение, которое обеспечивает переход, трансформацию одного вида деятельности (учебно-познавательный) в другой (профессиональный) с соответствующей сменой потребностей и мотивов, целей, поступков, средств, предметов и результатов.

В общем случае, для высшей школы, возможно, предложенное утверждение и верно, в педагогических же вузах на физико-математических факультетах указанные трудности имеют другие интерпретации (представления). Для обоснования нашей позиции разделим подготовку будущих учителей на подготовку профессионала математика и профессионала педагога-математика. Эти виды деятельности отличаются друг от друга, но имеют некоторое непустое пересечение и значимую реализацию в деятельности студента-математика педагогического вуза. Это утверждение становится очевидным, если рассматривать обучение математическому знанию, как обучение двум языкам: математическому и родному. Первый язык – универсальная знаковая система со своей грамматикой, требующая строгих интерпретаций с помощью второго

языка (можно также говорить об интерпретации во втором языке – это так называемый научный стиль речи); использование смысловых конструкций во втором языке, отвечающих предмету обучения, является задачей педагога в случае различий подготовки учащихся, с одной стороны, и учет культурно-социального аспекта обучения с другой. Заметим, что эти указанные виды деятельности объединены общим свойством, которое можно выразить как разъяснение или объяснение универсальной математической знаковой системы и смыслов, выраженных с её помощью. Таким образом, воспитывая математическое мышление в том числе и в знаковой универсальной системе, мы решаем задачу подготовки профессионала-математика, а воспитывая аподектическое мышление – профессионала педагога-математика. И, следовательно, трудности, о которых речь шла выше, едва ли полностью распространяются на педагогические вузы [7].

Для более точного понимания нашей концепции реализации принципа преемственности мы считаем, что в педагогическую деятельность учителя входит не только выполнение предписаний методических отделов департаментов образования различных уровней, но и, главным образом, труд учителя, направленный на саморазвитие, а также на возможность достижения результатов воплощения деятельностной рефлексии. Последнее профессиональное свойство, прежде всего, основная составляющая часть критического мышления, без которого, как мы знаем, нет математического мышления. Таким образом, учебный процесс в педвузе на физико-математическом факультетах выстраивается так, чтобы реализовывались не только знаниевые цели обучения, но и необходимость представления студентами воплощенного знания. Мы, тем самым, создаем условия для развития (приобретения) навыков профессиональной самоидентификации студента в учебной деятельности. При таком подходе обучение будущего учителя математики естественным образом методически реализуется необходимостью, как указывает в своих работах и А.Г. Мордкович, перевода математических знаний студентов из статуса «знания-цель» в статус «знания-средства деятельности». Его концепция профес-

сионально-педагогической направленности специальной подготовки учителя математики в педвузе является первым системным исследованием в области профессионализации математической подготовки будущего учителя математики в педвузе [8]. Он же доказывает – важность организации учебно-познавательной деятельности, которая состоит еще и в том, чтобы она реализовала две стороны: познавательную (по изучению программного материала) и педагогическую (по усвоению элементов приобретаемой профессии).

В контексте деятельностного подхода обучения в вузе, применительно к обучению будущих учителей математики, мы предполагаем ниже описать условный его профиль-портрет. Для этого разложим деятельность учителя математики на две достаточно грубые характеристики (готовность к видам деятельности): творец математических знаний (А) и осведомитель сущностей математических явлений (В). Сведем предложенные характеристики в таблицу (потенциального эффекта обучения от деятельности учителя):

А	0	1
В	0	1
0	0	0
1	1	1

Ясно, если человек разбирается в сущностях, тонкостях математических рассуждений, но не может разъяснить (рас-толковать) их слушателям, более вероятно, что это плохой педагог, но, быть может, хороший математик; если учитель является осведомителем учебного материала по пособиям (рекомендациям) для учителя, то, вероятнее всего, это антиспециалист для общеобразовательной школы; если учитель хорошо (доходчиво) разъясняет, ему известны сущности и тонкости математического знания, но он не является творцом математических знаний, то, вероятнее всего, это хороший педагог, стремящийся к хорошему (удовлетворительному) обучению, стимулирующий учеников к изучению математического знания; и, наконец, если в одном лице объединяются математик-творец и блестящий интерпретатор математического знания, то можно утверждать, что ученикам такого учителя несказанно улыбнулась

удача в жизни. Таким образом, имея в виду профиль-портрет специалиста-педагога и двуязычную концепцию обучения с последующим изучением любой дисциплины школьного и вузовского набора дисциплин, мы должны обратить внимание, особенно в контексте принципа преемственности, на информационно-педагогическую среду государства. В своей статье академик Арнольд В.И. в конце прошлого столетия предупредил: «Традиционно высокий уровень российской математики всегда был основан на хорошем школьном математическом образовании «по Киселеву». Его не смогла уничтожить даже попытка введения схоластической зауми в конце 60-х годов. К сожалению, сейчас уровень математической грамотности страны в целом начал катастрофически падать. **Запланированная Министерством образования «гуманизация» и «гуманитаризация» предусматривает существенное уменьшение числа часов на математику с использованием высвободившихся часов на такие предметы, как макраме и коневодство.**

Видимо, таким способом стремятся приблизить наш (достаточно высокий) уровень математического образования к американскому (традиционно низкому) в то самое время, когда сами американцы начинают перенимать наш опыт для радикального улучшения своего математического образования, которое они поставили себе сделать лучшим в мире» [9]. Однако в нашем образовании случилось ЕГЭ, и похоже, что методическое искусство современных учителей будет в высшей степени востребовано, если «.. сохранение высокого научного и образовательного уровня является стратегической задачей с очень высоким приоритетом» [там же, 9]. Как показывает опыт, в процессе обучения не все зависит от учителя и учащегося, большое значение имеет пласт общественных отношений, в котором они находятся. В цитируемой статье В.И. Арнольда и в последующих работах математиков [10; 11], математиков-педагогов [12], говоря о традиционном российском и советском математическом образовании, авторы считают, благодаря активной общественной позиции математического сообщества, со времен Петра Алексеевича наука в России занимала достойное место, а методическая школа развивалась. Конеч-

но, кроме Киселева А.П., были Л. Эйлер, С.К. Котельников, Н.Г. Курганов, С.Я. Румовский, Г.Войтяховский, Т.Ф. Осиповский, А.Ю. Давидов, А.Ф. Малинин, Н.И. Лобачевский, М.В. Остроградский и многие другие выдающиеся математики и математики-педагоги, все они формировали самобытную школу математического образования в Российской империи, в Советском Союзе и на постсоветском пространстве. Она характеризовалась активной общественной позицией в стремлении постигать, разрабатывать передовые технологии, внедрять их жизнь. Достаточно вспомнить о Всероссийских съездах учителей математики 1911 и 1913 годов, в которых подавляющее число докладчиков уделяли внимание методическим аспектам преподавания современной на тот момент математики. Таким образом, принцип преемственности зиждился на необходимости в образовательной системе твердого знания, отработанных приемах математического мышления и совершенном владении родным языком. И теперь, если посмотреть на новейшую историю математического образования последних тридцати лет сквозь призму историко-математических фактов, мы обнаруживаем весьма искусственные поводы к «гуманизации» и «гуманитаризации» образования. В самом деле, положение математики в системе наук таково, что относить её к известным областям знания, как и философию, нельзя [13]. Мы считаем, что внимательное отношение к положению математики в системе наук, по Ляпунову, в педагогических институтах поможет с одной стороны, обратить внимание на историю и философию математики и тем самым на её методологию, но, с другой стороны, мотивационные настроения общества на получение достойного образования на родине явятся стимулом для развития и самого математического образования.

Итак, проблема преемственности имеет два встречных направления. В большинстве известных нам работ в основном рассматривались связи вузовских математических дисциплин со школьным курсом математики и возможности их реализации в процессе изучения этих дисциплин. А сама реализация рассматривалась как условие для повышения уровня усвоения математических знаний. Другие стороны

процесса реализации этих связей, как правило, не изучались.

Учебно-познавательная деятельность студентов является основным видом деятельности учебного процесса и в каждом отдельном случае имеет свои специфические стороны. Специфика учебно-познавательной деятельности студентов при математической подготовке на основе ее системного анализа впервые была охарактеризована в работе Л.В. Шкериной [14]. Разделяя точку зрения А.А. Вербицкого, что «...учебная деятельность развертывается на фоне квазипрофессиональной деятельности» [6], она утверждает, что учебно-познавательная деятельность уже с первого курса должна включать определенные элементы будущей профессиональной деятельности учителя математики. Эту сторону (часть) учебно-познавательной деятельности студентов при математической подготовке она называет квазипрофессиональной деятельностью студента в процессе его математической подготовки. Отметим лишь, что в рамках нашей концепции традиционного российского математического образования понятие «квазипрофессиональная деятельность» студента-математика – лишнее, поскольку в стенах педагогического вуза студент должен заниматься, профессионально изучая два языка.

Рассмотрим устоявшуюся позицию на дидактическую сущность деятельности студента-математика, отраженную в принятых программах педагогического вуза. Предметом математической и учебной деятельности студента являются (соответственно) объективные знания, накопленные человечеством, и субъективные знания студента, усвоенные в процессе этой деятельности. Однако в профессиональной деятельности учителя математики эти знания являются уже не предметом, а средством деятельности*. Поэтому, чтобы определить предмет квазипрофессиональной деятельности студента в процессе его математической подготовки, обратимся к структуре деятельности учителя математики, описанной Л.М. Фридманом в работе [15], которая предполагает два этапа: деятельность учителя по

подготовке к изучению темы (конструктивная деятельность) и деятельность учителя в ходе изучения темы (организаторская деятельность).

Основу конструктивной деятельности учителя математики составляют: 1) проведение логико-психологического анализа учебного материала темы, цель которого – выявить содержание и строение тех конкретных действий ученика, посредством которых он может быть введен в область знаний данной темы. Для этого надо изучить историю возникновения и развития в математике основных понятий темы, проанализировать имеющиеся в учебно-методической литературе трактовки этих понятий, выделить идеи, которые лежат в основе данной темы; установить логическую структуру темы, выделить основные понятия, посредством которых могут быть введены все остальные понятия и логические связи между ними; составить четкий перечень тех знаний и умений, которыми должны овладеть учащиеся;

2) построение модели учебной деятельности учащихся по изучению данной темы как системы действий учащихся, которой достаточно для того, чтобы они освоили все знания и овладели всеми умениями, указанными в соответствующих перечнях (система учебных задач, которая должна быть поставлена перед учащимися в процессе изучения темы);

3) составление поурочных планов, в которых предусматривается деятельность учителя и учащихся по изучению этого материала; 4) изготовление в соответствии с планом всевозможных учебных моделей, дидактических материалов, сценариев для реализаций уроков с помощью компьютерной техники и других вспомогательных средств, которые понадобятся в ходе обучения.

Естественно, что деятельность учителя математики при подготовке к изучению темы не может быть в полном объеме реализована студентом в процессе его математической подготовки. Однако отдельные элементы ее вполне могут быть реализованы. Сопоставление структуры математической деятельности и группы действий, составляющей конструктивную деятельность учителя математики, показывает, что все действия первой группы, кроме последнего

* К сожалению, худо, когда математик по воспитанию занимается исключительно преподаванием знания, а не поиском, овладением сущностей и истин математики.

вида деятельности, входят в состав математической деятельности, т.е. реализуются на материале изучаемых студентом математических дисциплин*. Поэтому эти действия вполне естественно в соответствующей ситуации могут быть перенесены на материал школьного курса математики. Но только цели выполнения этих действий уже не те, что в математической деятельности. Изучение математического понятия, истории его развития уже не является самоцелью. Это становится условием для определения действий ученика, посредством которых он будет овладевать данным понятием, несущим значительный дидактический «заряд». В меньшем объеме могут быть реализованы действия остальных групп действий, составляющих деятельность учителя математики при подготовке к изучению темы, так как они требуют большей ориентации на личностные качества учащихся, а следовательно, и более глубокой методической и психолого-педагогической проработки. Однако при соответствующей подготовке к проведению практических занятий по математическим дисциплинам можно предложить студентам, например: демонстрацию презентаций, мини-конспектов развития математических понятий и т.д. Отметим, что напрямую квазипрофессиональная деятельность не имеет своей целью формирование определенного уровня профессиональной деятельности учителя математики. Поэтому в ее рамках достаточно реализации только естественно проецируемых на учебно-познавательную деятельность действий профессиональной деятельности учителя математики, но возможна отработка навыков деятельности учителя.

В самом деле, продуктом квазипрофессиональной деятельности являются усвоенные действия конструктивной и организаторской деятельности учителя математики. Заметим, что в процессе квазипрофессиональной деятельности математические, методические и психолого-педагогические знания, умения и навыки студента являются средствами (условиями) этой деятельности, хотя эти знания, умения и навыки в процессе квазипрофессиональной деятель-

ности углубляются и совершенствуются в силу их применения в новых или почти новых условиях. Познание, будучи обусловленным деятельностью, является отражением объекта, в котором диалектически сочетаются настоящее, прошлое и будущее. Но поскольку объект не статичен в истории и в реалиях в постоянно изменяющейся информационно-педагогической среде, в частности, и в среде вообще, то, по Гессену, мы наблюдаем трансформации основ методической деятельности, изменения методологии.

Отметим, что в процессе математической подготовки студента математика не только способствует формированию у него профессиональных умений и навыков, но и оказывает положительное влияние на весь процесс учебно-познавательной деятельности. Во-первых, квазипрофессиональная математическая деятельность студента способствует повышению уровня усвоения математических, методических и психолого-педагогических знаний, умений и навыков, так как реализуется на уровне их практического системного использования. Во-вторых, квазипрофессиональная деятельность способствует формированию у студента системного знания. В процессе этой деятельности реализуется преемственность вузовских математических курсов со школьным курсом математики, с методикой ее преподавания, с психологией и педагогикой. В-третьих, квазипрофессиональная деятельность студента как компонент учебно-познавательной деятельности является благоприятным условием для формирования истинного, внутреннего мотива учебно-познавательной деятельности. В-четвертых, квазипрофессиональная деятельность способствует повышению уровня профессиональной, а следовательно, методической подготовки будущего учителя математики. В процессе этой деятельности формируются не только системные знания, но и умения системного использования этих знаний в будущей профессиональной деятельности учителя математики, в курсе методики преподавания математики. А это способствует обеспечению преемственности в математической и методической подготовке учителя математики.

Таким образом, изучение применения в обучении студента-математика в педаго-

* В более широком толковании математической деятельности, именно «математика» деятельности в современной жизни составляет, например, менеджерский труд любого предприятия.

гическом вузе позволяет нам сделать выводы.

Изменение стиля мышления у студента – сложная педагогическая задача, решение которой, благодаря принципу преемственности в обучении, может быть успешно осуществлено при поддержке государства и математического сообщества.

В системе педагогических ценностей (традиционная школа) были утеряны воззрения, развивающиеся в девятнадцатом веке, о значении двух языков в средней школе [16; 17; 18]. Понимание использования некоторых идей «старой» системы образования в современном математическом образовании, например, развитие как родного языка, так и математического (универсальной знаковой системы), в новейшей истории позволило бы избежать современной школе в целом многих экспериментов (операционных вмешательств) в очень нежный организм современной средней школы.

В стенах педагогических вузов, где культурологическая составляющая информационно-педагогической среды обучения является определяющей в воспитании будущего учителя математики, физики, информатики и т.д. методологическая часть философии образования структурируется относительно культурных традиций. Но, как показывает опыт, культурные традиции могут способствовать развитию математического образования, а в некоторых их проявлениях – тормозить его развитие.

Историко-математические обоснования методических явлений в математическом образовании постсоветского пространства дают нам возможность прогнозировать результаты тех или иных инноваций в образовании, и прежде всего вольного обращения с принципами традиционного (российского в широком смысле) образования, в частности, с принципом преемственности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Лященко Е.И. Деятельность учителя математики и практическая система её организации/ В книге «Лабораторные и практические работы по методике преподавания математики». – М.: Просвещение, 2002. – С. 5-34.
2. Саранцев Г.И. Методика обучения математике в средней школе. – М.: Просвещение, 2002. – 224 с.
3. Далингер В.А. Метод проектов в подготовке будущих учителей // Электронный научный журнал «Вестник Омского государственного педагогического университета», вып. 2006. www.omsk.edu
4. Епишева О.Б. Технология обучения математике на основе деятельностного подхода. – М.: Просвещение, 2003. – 223 с.
5. Байдак В.А. Деятельностный подход в обучении математике: от концепции до внедрения. // Электронный научный журнал «Вестник Омского государственного педагогического университета», вып. 2006. www.omsk.edu
6. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991.
7. Жаров В.К., Матвеев О.А. Методические аспекты описания и моделирования информационной педагогической среды процесса обучения российских и иностранных студентов дисциплинам математического цикла в высших учебных заведениях // Вестник МГОУ. Серия «Педагогика». – 2009. № 4. – С. 103-107.
8. Мордкович А.Г. Профессионально-педагогическая направленность специальной подготовки учителя математики в пединституте: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. – М., 1986.
9. Арнольд В. Математическая безграмотность губительнее костров инквизиции. – Известия, №7, 16 января 1998 г.
10. Образование, которое мы можем потерять. Сборник. Под общей редакцией В.А. Садовниченко. Изд. 2-е, дополненное. – МГУ, ИКИ, 2003.
11. Кудрявцев Л.Д. Мысли о современной математике и ее изучении. М.: Наука, 1977.
12. Колягин Ю.М. Русская школа и математическое образование. – М.: Просвещение, 2001.
13. Ляпунов А.А. Система образования и систематизация наук // Вопросы философии. – 1968, № 3. – С. 38-50.
14. Шкерина Л.В. Профессионально-ориентированная учебная деятельность студентов в процессе изучения математических дисциплин в педвузе: Учебное пособие. – Красноярск, 1995.
15. Фридман Л.М. Теоретические основы методики обучения математике. – М.: Флинта, 1998.
16. Каптерев П.Ф. Новая русская педагогика, ее главные идеи. Направления и деятели. – СПб., 1897.
17. Каптерев П.Ф. Педагогический процесс. – СПб., 1905. – 136 с.
18. Каптерев П.Ф. Дидактические очерки. – СПб., 1885. – 192 с. – С. 103-107.

V. Zharov, O. Matveyev, Turgunbaev R.
ON THE APPROACHES TO THE REALIZATION THE PRINCIPLE OF THE CONTINUITY OF THE PRACTICE PREPARATION FOR MATHEMATICS TEACHER

Abstract. In this paper some aspects of

modern pedagogical problems are discussed and analyzed in the simple scheme: school – university- school. In this context different approaches to the realization the principle of

the continuity in the education technologies are consider/

Key words: mathematics teacher, education technologies, continuity.

УДК (378.016)

Иваненко И.А.

СПЕЦИФИКА КОНЦЕПЦИЙ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СФЕРЕ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ*

Аннотация. Профессионализация управленческой деятельности имеет свою специфику в практическом и научном плане. Изучение и определение ее квалификационных характеристик возможно по функциям, предмету управления, ролевым позициям и типам проблем для решения. В связи с этим программы подготовки менеджеров отличаются разнообразием в содержании, уровнях подготовки и характером уровней компетенций.

Ключевые слова: профессионализация управленческой деятельности, стандартизация управленческой деятельности, квалификационные характеристики, уровень компетенции, стандартные классификаторы, анализ управленческой деятельности.

В развитие теории профессионализации управленческого труда внесли вклад многие отечественные исследователи. Для изучения управленческой деятельности в советский период был создан целый ряд научно-исследовательских организаций. Ведущими стали Центральный институт труда (директор А.К. Гастев), Казанский институт научной организации труда (директор И.М. Бурдянский), Всеукраинский институт труда (директор Ф.Р. Дунаевский), Центральная лаборатория по изучению труда (руководитель В.М. Бехтерев) и др.

В результате исследований было доказано, что даже частичная стандартизация управленческой деятельности позволяет:

– регламентировать выполнение функций управления по содержанию и времени;

– добиваться внедрения наилучших управленческих технологий;

– уменьшать дублирование, производить затраты и потери времени;

– согласовывать цели, средства и методы их достижения;

– формировать критерии для оценки деятельности аппарата управления.

В настоящее время также продолжаются исследования и обоснования системы базовых нормативов для управления. Анализ данных исследований показал, что одни из них базируются на инженерных стандартах, другие – на сложившихся характеристиках и традициях, третьи – на стандартах качества. Большинство разработанных стандартов носят рекомендательный характер.

Сам же процесс стандартизации закрепил понятийный аппарат управления и позволил определить документы, которые необходимы в профессиональной управленческой деятельности:

– набор целей, функций, средств и методов реализации функций;

– набор организационных структур управления;

– схемы функциональных взаимосвязей (в т.ч. информационных);

– квалификационную структуру кадров управления;

– перечень и формы отчетных документов;

– набор типовых положений (должностные инструкции, положения о подразделениях и т.д.).

Таким образом, управленческая деятельность получила формализацию, что

* © Иваненко И.А.

позволило более четко выделить нормы деятельности и создать для этой сферы труда квалификационные характеристики работы.

В научных работах по управлению также получили распространение проблемы создания систем управления в образовательных организациях и вопросы оценки и подготовки управленческих кадров.

В аналитических исследованиях характера и специфики управленческой деятельности, кроме стандартных классификаторов, используются и другие способы анализа управленческой деятельности:

– микроанализ. Проанализировать деятельность – значит описать, из каких, по возможности более мелких, drobных операций она состоит и как они организованы во времени («терблиги»). Другой вариант микроанализа управленческой деятельности – временной анализ.

– Эмпирический анализ управленческой деятельности. Подход направлен на выделение и описание крупных блоков, компонентов деятельности. Большой масштаб анализа позволяет установить содержательные, наполненные специфическим управленческим смыслом компоненты деятельности.

– Структурно-морфологический анализ деятельности. Действие как основной компонент деятельности выделяется по признаку наличия двух главных свойств: 1) действие представляет собой компонент деятельности, имеющий самостоятельную и обязательно осознаваемую цель; 2) цель действия обязательно должна не совпадать с целью всей деятельности.

– Ролевой подход к анализу управленческой деятельности. Деятельность руководителя представляет собой выполнение системы определенных социальных ролей. Изучить деятельность руководителя – значит выявить и охарактеризовать управленческие роли, которые он выполняет.

– Дименсиональный подход. Предполагает анализ управленческой деятельности на основе специфических функциональных единиц – измерений менеджерского поведения ("дименсий" – в частности, "внимания к дисциплине", "решения проблем", "представительства", "управления конфликтами" и т. д. – всего около 20 "дименсий").

– Нормативный подход. Процедура включает два основных этапа. На первом анализируется содержание "нормативно-одобренного способа деятельности" в плане закрепленных в нем основных должностных обязанностей и требований к их выполнению. На втором этапе анализируется индивидуальный способ деятельности руководителя, а также выявляются и интерпретируются расхождения между нормативным и индивидуальными способами. Затем результаты двух этапов обобщаются.

– Функциональный анализ управленческой деятельности. Фиксирует главное в деятельности – наличие некоторой постоянной, инвариантной системы функций. Они составляют суть и специфику деятельности в целом – как типа трудовой деятельности, независимо от конкретных разновидностей. Данный подход не только не противоречит всем остальным, но позволяет их интегрировать в целостную методологию изучения управленческой деятельности.

Каждый из этих подходов воздействует на разработку моделей управленческого труда, каждый из них воздействует на программы подготовки менеджеров. Анализ работ отечественных и зарубежных авторов по этим проблемам позволяет выделить модели подготовки менеджеров в различных странах, тенденции трансформации менеджерского образования.

До настоящего времени исследователи выделяют три типа макромоделей подготовки менеджеров:

1. «Традиционная» (европейская континентальная) модель, которую называют «квалифицированный руководитель». Она основана на четком разделении высшего профессионального образования по инженерным, экономическим, гуманитарным наукам в университетах, политехнических и других институтах, с одной стороны, и подготовки кадров по бизнесу и менеджменту в системе дополнительного (послеузовского) образования – с другой. Для этой модели распространено деление управленческого образования на «доопытное» (pre-experience management education) и «послеопытное» (post-experience management education), в зависимости от того, имел ли обучающийся уже опыт практической работы в области менеджмента.

2. «Новая» (американская) модель, называемая «профессиональный менеджер», базируется на создании школ бизнеса как главных центров образования и исследований по бизнесу и менеджменту. В них на разных программах обучаются и студенты после средней школы, и люди с высшим образованием по любым специальностям, уже имеющие опыт практической работы. В рамках этой модели соответствующими учебными центрами также осуществляются разнообразные программы повышения квалификации менеджеров вне зависимости от того, окончили они школу бизнеса или нет.

«Традиционную» модель используют Австрия, Бельгия, Германия, Финляндия и некоторые другие страны. Ее также используют в Японии (со своей «внутрифирменной» спецификой).

«Новая» модель, кроме Соединенных Штатов Америки, используется в Великобритании, Дании, Норвегии, на Кипре и других странах.

3. Большинство стран Европы (Испания, Италия, Нидерланды, Франция и др.), используют «смешанную» модель, в которой имеются традиционные и новые сектора бизнес-образования и, соответственно, образовательные учреждения разных типов (университеты, школы бизнеса, институты повышения квалификации и т.д.) [4, 34].

В России программы высшего профессионального образования по специальности «Управление» в государственных вузах и институтах повышения квалификации, начиная с середины прошлого века, были преимущественно отраслевые для формирования и обновления знаний и навыков уже работающих руководителей и специалистов. В постперестроечный период стал характерен рост новых специализированных, в том числе негосударственных, образовательных учреждений в области бизнеса и менеджмента [6, 3]. В российском законодательстве последних лет фактически уже произошла институционализация «смешанной» модели.

В то же время в области менеджера образования практически все европейские страны находятся под сильным влиянием американских идей в области бизнес-образования. Это касается научных разработок, форм и методов обучения людей бизнесу и

менеджменту даже независимо от того, какая модель используется.

Содержание программ подготовки менеджеров во всех трех моделях разнообразно. Наука управления характеризуется теоретико-методологическим плюрализмом, который проявляется в многообразии подходов, школ и моделей, существующих в рамках специальных предметных научных теорий. Эти подходы, школы и модели различно (а иногда с противоположных позиций) объясняют различные стороны жизни организаций, функционирование и развитие управляемых структур и закономерности самой управленческой деятельности. Особенность теории управления сказывается на многообразии содержания учебных курсов при подготовке управленческих кадров. Даже появление различных квалификаций и специализаций в программах подготовки менеджеров носят различное название, что связано не столько со спецификой профессиональной деятельности управленческих кадров, сколько с теориями ролевых функций в управлении.

В международной практике профессионального образования – это программы подготовки профессиональных лидеров или руководителей организаций. В реальности управленческой работы границы между указанными ролями не столь очевидны. Во многих организациях и учреждениях можно наблюдать случаи универсальной управленческой профессионализации, когда весь репертуар ролей исполняется одним человеком [5, 44].

Даже если мы обратимся к государственным требованиям в России к подготовке менеджеров высшей квалификации по программе «Мастер делового администрирования» (МВА), то заметим, что цели программы предполагают подготовку к выполнению всех названных выше функций [1].

Если обратиться к стандартам программы «Менеджмент организации» в системах высшего образования, то выделенные в ней функции и роли будущей деятельности выпускника программы также будут касаться роли администратора [2].

Поэтому, несмотря на то, что программы подготовки кадров для выполнения профессиональной управленческой деятельности разнообразны по уровню образования, по структуре и содержанию в

них теоретических знаний, но набор компетенций в них может быть сходен.

Разноуровневость компетенций в менеджском образовании отрабатывалась в рамках проекта Евротюнинг, где рассматривались вопросы согласования бизнес-программ различного уровня [4, 103]. В данном случае имеется в виду программы «Деловое администрирование», «Менеджмент».

Было определено, что в образовательных учреждениях существует сходство относительно целей, содержания и взглядов на компетенции предметных специфик в программах первого цикла, а в программах второго цикла существует еще много разногласий. К третьим же циклам бизнес-программ формально еще не обратились из-за большого их разнообразия. Содержание программ в данной области образования ориентируется на характеристики работ и целей бизнес-организаций (частной или общественной), которые могут быть описаны на основе множества различных позиций.

Образовательные программы характеризуются следующими тремя главными категориями компетенций:

1. курсы основных знаний;
2. курсы углубленных знаний, с возможностью ориентации: вертикальной, горизонтальной, разнообразной;
3. курсы общих навыков: инструментальные способности; межличностные способности; системные (интегральные) компетенции.

В проекте предложены три типичные степени в данном виде образования.

В конце первого цикла наличие систематизированных навыков подтверждается дипломом бакалавриата, интернатурой, сертификатом специальности, которые документируют способность решать проблемы через предметные различные области бизнеса. Второй цикл содержит большое разнообразие программ с различными типами специализации (магистратуры, мастер-программы). Третий – Ph.D, обычно требует экзаменов и защиту важных и оригинальных частей исследования, описанного во всеобъемлющем тезисе.

Итак, подводя итог вышесказанному, можно утверждать, что профессионализация управленческой деятельности имеет свою специфику в практическом и научном плане. Изучение управленческой деятель-

ности и определение ее квалификационных характеристик возможно по функциям, предмету управления, ролевым позициям и типам проблем для решения. В связи с этим программы подготовки менеджеров отличаются разнообразием в содержании, уровнях подготовки, но менее просматривается отличие в характере и уровнях компетенций.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Государственные требования к подготовке менеджеров высшей квалификации по программам «Мастер делового администрирования». Приказ Министерства образования и науки РФ от 8 февраля 2008 г. № 40 «О государственных требованиях к минимуму содержания и уровню требований к специалистам для получения дополнительной квалификации «Мастер делового администрирования - Master of Business Administration (МБА)».
2. ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ СТАНДАРТ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ. специальность 061100 - «Менеджмент организации». Квалификация Менеджер.
3. Всемирный банк. Национальный фонд подготовки кадров. Центр мониторинга человеческих ресурсов Академии народного хозяйства. Москва 2006. Обучение на протяжении жизни в условиях новой экономики (Серия «Актуальные вопросы развития образования»). – М.: «Алекс», 2006. – 264 с.
4. Международные правовые акты и документы по развитию европейской интеграции в образовании и исследованиях: Европейское образовательное пространство: от Лиссабонской конвенции о признании до Болонского процесса. / Под ред. Лукичева Г.А. – М.: Готика, 2004. – 384 с.
5. Олейникова О.Н., Муравьева А.А. Система квалификаций в странах ЕС // Среднее профессиональное образование / Приложение к ежемесячному теоретическому и научно-методическому журналу «СПО». – 2006. – № 3. – С. 42-59.
6. Проектирование федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования. Экспериментальная учебная программа обучения разработчиков образовательных стандартов нового поколения / Под ред. д-ра пед. наук, профессора Байденко В.И / Серия «Экспериментальные образовательные программы подготовки руководящих и научно-педагогических работников высших и других учебных заведений, участвующих в инновационных работах по проблемам качества образования». – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Президиум Координационного совета УМО и НМС, 2007. – 32 с.

I. Ivanenko

CONCEPTIONS SPECIFICITY OF PROFESSIONALISM AND PROFESSIONAL EDUCATION IN THE SPHERE OF MANAGEMENT

Abstract. Professionalism in management has its own specific character concerning practical and scientific aspects. It is possible to study it and to its functions, object

of management, role positions and the types of the problems to be solved. So programmes for training managers differ in their matter levels of training and the character of levels of competence.

Key words: professionalism in management, standardization of management, qualification characteristics, level of competence, standard classifiers, analysis of management.

УДК 37.04.

Ковалев В.И., Никитушкин В.Г., Ерофеев М.Б.

НА ПОРОГЕ ВУЗА – К ПРОБЛЕМЕ ВЫБОРА *

Аннотация. В статье обсуждается вопрос о мотивах выбора выпускником общеобразовательной школы высшего учебного заведения; обозначаются варианты подхода к организованному обучению педагогическим профессиям в сфере физической культуры и спорта.

Ключевые слова: мотивы, выбор, высшее учебное заведение, педагогическая профессия, физическая культура и спорт.

Большое место в литературе занимает вопрос о выборе школьником высшего учебного заведения для продолжения своего обучения. Поэтому мнения специалистов о критериях профессионального отбора молодежи представляют особый интерес. Пока не налажена эффективная профориентационная работа при формировании контингентов и приеме молодежи в вузы. При проведении конкурсов приоритет отдается оценке знаний. «Однако, – как считают специалисты, – они не «улавливают» профессиональные способности и интересы молодого человека. Отсевы из вузов колеблются от 10 до 30%» [8].

В исследованиях Л.М. Беляевой установлено, что выбор вуза юношами и девушками, оканчивающими среднюю школу, делается не всегда обоснованно, не по призванию, а лишь из стремления получить высшее образование. Конкурсные экзамены в основном выявляют только уровень знаний и подготовленности к учебе в вузе, а не профессиональную ориентированность

и пригодность к работе по профилю избранного вуза [4].

Об этом пишет и К.Ж. Жубаев: «Приним в пединституты осуществляется вне зависимости от призвания и педагогической направленности абитуриентов, опирается только на общеобразовательную подготовку» [6].

Г. В. Неупокоева пришла к выводу, что существующая система отбора в педвузы по проходному баллу не дает возможность судить о профессиональной пригодности абитуриентов к обучению педагогическому мастерству. Ее исследования обнаружили стойкое отсутствие корреляционной связи между успехами на вступительных экзаменах и достижениями в обучении профессиональному мастерству [7].

Необходимо отдать должное Л. М. Ахмедзяновой, полагающей, что доказательством наличия педагогического призвания могут быть: 1) проявление высшего уровня мастерства в учебной и воспитательной работе или стремление к овладению им; 2) проявление высшей степени волевых усилий, чтобы добиться лучших результатов в избранной деятельности; 3) явная удовлетворенность профессией; 4) положительная оценка сущностей аспектов педагогической деятельности; 5) желание продолжать работу в избранной профессии [3].

Созвучны этой позиции результаты исследований Х. Абдукаримова, в процессе которых установлено, что чем глубже удовлетворенность учительской профессией, тем выше уровень сформированности педа-

* © Ковалев В.И., Никитушкин В.Г., Ерофеев М.Б.

гогического призвания [1].

Г. Н. Чупахина, в свою очередь, пришла к заключению, что только учитель, работавший по призванию, в состоянии дать глубокую и объективную информацию о своем труде [10].

Но где, как не на вступительных экзаменах в педагогический вуз есть потребность выявлять такого рода учителей. Видимо, поэтому К. Н. Волков, размышляя в статье «У вузовского порога», задается вопросами о вчерашних абитуриентах, зачисленных в институт: «Обрели ли они свое истинное призвание? Есть ли надежная гарантия, что они впоследствии будут работать в завоеванной с таким трудом профессии?» [5, 317-321]. Это вопросы, требующие принципиального решения, ибо современная подготовка в педагогических вузах должна быть направлена, по мнению Н. А. Хроменкова, на формирование учителя, который «призван обеспечить совершенно новый уровень всеобщих знаний и воспитания у молодых людей чувства духовной общности, осознания единства цивилизации, понимания целостности человечества, чье конкретное сосуществование превратилось из нравственно-этической нормы поведения в единственно разумный способ самосохранения в термоядерный век» [9].

Существенной основой мотивации абитуриента высшего учебного заведения по специальности «физическая культура» служит положение: поступление есть очередная (по степени проявления – значимая, малозначимая или несущественная) ступень осознанной реализации себя как человека и как будущего специалиста. В этой связи обозначаются два «направления»: (1) желание приступить к обучению в системе профессионального образования и (2) желание приступить к целостной самостоятельной производственной деятельности. Прежде всего, подробнее рассмотрим первое направление.

В первом (условно нами обозначаемом) направлении выделяются следующие варианты стратегии поведения абитуриента: 1. Диплом об образовании. 2. «Естественность», социальная детерминация профессионального развития. 3. «Примерка к профессии» определенного типа. 4. Отказ от целостной самостоятельной трудовой деятельности.

Первый стратегический вариант поэтапно разворачивается во времени и способен конкретизироваться рядом положений:

1) поступление в вуз как намерение получить диплом о высшем образовании («диплом ради диплома»);

2) обучение в вузе как реализация ранее выдвигаемого намерения;

3) педагогическая работа по типу: как придется, жизнь покажет. При этом диплом рассматривается а) в качестве необходимого средства для устройства на работу не по специальности; б) в качестве обязательного средства для вынужденного прихода на работу по специальности.

Второй стратегический вариант поэтапно разворачивается во времени и способен конкретизироваться рядом положений:

1) поступление в вуз как реализация доступа к нужному оборудованию и информации;

2) обучение в вузе как использование времени «на службе» для продвижения к главной жизненной цели;

3) педагогическая работа как самореализация человека и специалиста через педагогическую деятельность по избранной специальности.

Третий стратегический вариант поэтапно разворачивается во времени и способен конкретизироваться рядом положений:

1) поступление в вуз как «поступление ради поступления», как проявление «социальной инертности» в силу а) стереотипности мышления о «движении по типичному для многих пути»: ясли - детский сад - школа - вуз; б) неспособности оперативно мыслить (случайный выбор): принятие решения наобум или под активным воздействием других; в) социальной «установки»: для юношей - уклонение от прохождения действительной воинской службы в рядах отечественных Вооруженных Сил; для девушек – попытка нахождения себе «личного» (благородного и перспективного) спутника жизни и др.;

2) обучение в вузе как «отсрочка», «крыша» а) для удовлетворения текущих интересов по демонстрации развития «практичности» личности в социальной адаптации, получению разовых (ситуативных)

удовольствий, отсрочке от прохождения действительной воинской службы в рядах отечественных Вооруженных Сил и др.; б/ для решения перспективных планов, прямо не связанных с процессом освоения ранее избранной специальности, то есть овладение теоретико-практической «базой» для работы по другой специальности, создание на будущее материально-финансовой «основы» и т.п.;

3) педагогическая работа по типу: где и как пригодится, жизнь покажет.

При этом диплом рассматривается а) в качестве необходимого средства для устройства на работу не по специальности; б) в качестве обязательного средства вынужденного прихода на работу по специальности.

Четвертый стратегический вариант по праву принимается в качестве «базисного» для остальных вариантов первого направления, который также может поэтапно разворачиваться во времени и конкретизироваться рядом положений:

1) поступление в вуз как нежелание начинать целостную самостоятельную трудовую деятельность: а) тип: что я умею делать? ; б) тип: тратить силы на неквалифицированную работу и получать за это минимум компенсации, не по мне; в) тип: еще успею, наработаюсь; г) тип: наверное, смогу свободнее использовать время в течение дня в своих интересах; д) тип: возможно удастся познакомиться с более «умными» и (или) «нужными» людьми; е) тип: по-видимому, удастся совмещать обучение и «подработку» (как правило, не по основной специальности) для получения дополнительного заработка.

Далее (второй и третий этапы четвертого варианта) профессиональное самоопределение развивается по одному из описанных нами сценариев второго или третьего стратегического вариантов.

Отметим, что стратегический вариант «Диплом об образовании» на втором этапе может преобразовываться в одну из позиций – этап – двух других стратегических вариантов. Таким образом, и его третий этап будет качественно изменен.

В свою очередь, вариант «Примерка к профессии» определенного типа также может преобразовываться на этапе обучения в вузе и принимать позицию – этап – из второго варианта.

Сравнительный анализ представленных вариантов стратегии поступления в высшее учебное заведение нацеливает педагогов на выявление при профессиональном отборе абитуриентов с «естественным» путем профессионального развития. Наряду с этим предметно обозначается необходимость определения и своевременного (лучше в процессе довузовского этапа профессиональной подготовки) перевода стратегии будущего специалиста физической культуры на более прогрессивную основу (в нашем случае, этому соответствует положение второго стратегического варианта).

Применительно к вопросу о выявлении особенностей мотивации абитуриента высшего учебного заведения по специальности «физическая культура», в частности обоснованности его желания приступить к целостной самостоятельной производственной деятельности, предлагается следующий исследовательский материал. Прежде всего, отметим, что «все многообразие вопросов и проблем, связанных с определением жизненного пути человека, можно было бы уложить в девиз, состоящий из трех слов: надо, хочу, могу. «Надо» – потребности общества. «Хочу» – личные склонности. «Могу» – наши способности» [5, 321]. Основываясь на результатах анализа специальной литературы, а также результатах опросов старшеклассников и выпускников школы, поступающих в педагогический вуз, нами систематизированы мотивы изучаемого контингента абитуриентов по трем категориям: надо - хочу - могу.

НАДО работать специалистом физической культуры (примерный перечень мотивов):

- иметь документ о соответствующем профессиональном образовании;
- заниматься повышением своего профессионального уровня;
- расширять опыт профессионально-педагогической практической деятельности в сфере физической культуры и спорта;
- проводить исследовательскую работу по актуальным вопросам развития физической культуры личности, совершенствования обеспечения процессов физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры;
- обеспечивать поддержание уровня

здоровья, необходимого для успешной работы и обыденной жизнедеятельности;

- осуществлять обмен профессиональным опытом с другими педагогическими работниками разных специальностей;

- проводить агитационную, просветительскую, пропагандистскую работу среди разных слоев населения по ведению здорового образа жизни;

- проводить агитационную, просветительскую, пропагандистскую работу среди детей и подростков на овладение содержанием профессионально-педагогической деятельности в сфере физической культуры и спорта;

- поддерживать общественное движение за популяризацию в стране педагогических профессий, повышение социального статуса Учителя, повышение государственной финансово-экономической помощи системе образования;

- поддерживать общественное движение по повышению интереса населения к вопросам развития физической культуры и спорта в стране.

ХОЧУ работать специалистом физической культуры (примерный перечень мотивов):

- учить правильному использованию физических упражнений для укрепления организма – повышения уровня физического здоровья;

- учить правильному использованию физических упражнений для укрепления организма – повышения уровня психического здоровья;

- учить правильному использованию физических упражнений для установления желаемых рекордных достижений;

- учить правильному использованию естественных факторов окружающей среды для установления желаемых рекордных достижений;

- учить правильному использованию гигиенических факторов для установления желаемых рекордных достижений;

- иметь (производственно опосредованную) доступность к специализированному материально-техническому оснащению для своих самостоятельных занятий физическими упражнениями;

- иметь возможность раскрывать свой творческий потенциал посредством преимущественного решения актуальных воп-

росов развития физической культуры личности;

- иметь возможность оказывать квалифицированную помощь /другим людям/, преимущественно используя разнообразные средства физической культуры;

- иметь возможность укреплять здоровье представителей разных слоев населения;

- иметь возможность внести вклад в преумножение спортивной славы своей страны на международном уровне.

МОГУ работать специалистом физической культуры (примерный перечень мотивов):

- имею потребность активно использовать в своем личностном совершенствовании изученные и самостоятельно адаптированные формы, методы и средства избранной профессиональной деятельности;

- имею потребность в социальной самореализации посредством участия в избранной профессиональной деятельности;

- имею потребность в профессиональной самореализации;

- владею индивидуальным комплексом специальных – профессионально важных – знаний, умений, навыков, способностей, свойств и качеств личности;

- имею необходимый опыт в избранной профессиональной деятельности;

- имею потребность быть отмеченным /другими людьми/ морально и (или) материально за свои выраженные достижения в избранной профессиональной деятельности;

- имею потребность быть полезным /другим людям/ как квалифицированный специалист в избранной профессиональной деятельности;

- имею потребность являться специалистом, пользующимся авторитетом /у других людей/ в избранной профессиональной деятельности;

- имею потребность расширять знакомство с опытом других специалистов физической культуры, показавшим высокие достижения в избранной профессиональной деятельности;

- имею возможность включать в свою работу технологические, материально-технические и другие новинки для повышения результативности избранной профессиональной деятельности.

Таким образом, представленный в статье материал акцентирует внимание специалистов на необходимости совершенствования действующей системы вступительных испытаний в педагогические учебные заведения. При этом позиция авторов полностью согласуется с точкой зрения Ш. А. Амонашвили: «Мне представляется недо-разумением, когда отбор будущих учителей в педагогических вузах осуществляется на базе, так сказать, «чистых» знаний, без всякого выявления призвания к деятельности» [2]. Поэтому авторы надеются, что предложенные разработки найдут должное понимание среди заинтересованных лиц и свое достойное применение при решении рассматриваемого проблемного вопроса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Абдукаримов Х. Преемственность школы и педвуза в ориентации учащихся и студентов на учительскую профессию / Х. Абдукаримов. Автореф. дис... канд. пед. наук. – М., 1984. – 16 с.
2. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Ш.А. Амонашвили. – Минск: Университетское, 1990. – 560 с.
3. Ахмедзянова Л.М.. Педагогическое призвание и динамика его развития у студентов / Л.М. Ахмедзянова: Автореф. дис... канд. пед. наук. - Л., 1972. – 19 с.
4. Беляева Л.М. Проблемы подготовки и педагогического отбора старшеклассников к продолжению учебы в высшей школе / Л.М. Беляева: Автореф. дис... канд. пед. наук. – Одесса, 1974. – 23 с.
5. Волков К.Н. У вузовского порога / Диалоги о воспитании: Кн. для родителей / Под. ред. В.Н.Столетова; сост. О.Г. Свердлова. / К.Н. Волков. - М.: Педагогика, 1982. - 336 с.
6. Жубаев К.Ж. Проблемы формирования готовности будущих учителей к проведению профориентационной работы в школе / К.Ж. Жубаев: Автореф. дис... канд. пед. наук. – Алма-Ата, 1979. – 24 с.
7. Неупокоева Г.В. Прогноз успеваемости как средство отбора в вуз и организации учебно-воспитательной работы со студентами / Г.В. Неупокоева: Автореф. дис... канд. пед. наук. – Казань, 1989. – 17 с.
8. Перспективы развития системы непрерывного образования / Под ред. Б.С. Гершунского. – М.; Педагогика, 1990. – 224 с.
9. Хроменков Н.А. Образование. Человеческий фактор. Общественный прогресс / Н.А. Хроменков. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
10. Чупахина Г.Н. Ориентация старшеклассников на выбор педагогической профессии / Г.Н. Чупахина: Автореф. дис... канд. пед. наук. – М., 1984. – 20 с.

V. Kovalev, V. Nikityshkin, M. Erofeev
BEFORE ENTERING THE HIGHER
SCHOOL: VOCATION CHOICE

Abstract. The reason for choosing the higher school by a school leaver is covered here. Some variants for the organized training of pedagogical professions in PE and sport.

Key words: reasons, choice, the higher school, a pedagogical profession, PE, sport.

УДК 004(082)

Маматов Б.А., Цветкова В.Е.

ВЛИЯНИЕ ИНФОРМАТИЗАЦИИ НА УРОВЕНЬ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ*

Аннотация. В статье рассмотрены дистанционная технология обучения, интерактивные методы обучения, применение которых повышает уровень качества подготовки специалиста, его конкурентоспособность.

Ключевые слова: информатизация, технологии обучения, подготовка специалистов.

Главное влияние информатизации общества на развитие человеческого потенциала заключается в том, что непрерывное образование и разнообразные информационные технологии становятся неотъемлемой частью жизни каждого человека и жизненного уклада всего общества в целом. За последние 20-25 лет коренным образом изменилась среда, в которой функционируют интеллектуальные ресурсы, она характеризуется повсеместной компьюте-

* © Маматов Б.А., Цветкова В.Е.

ризацией, наличием сетей, содержащих всевозможную информацию; скоростных каналов связи; развитием электронного бизнеса. Это среда, в которой могут выжить только люди и фирмы, обладающие гибкостью, способностью к повышенной адаптации, к изменяющимся условиям. Тенденции развития современной экономики, ориентированной на потребителя, становятся актуальными и для сферы образования. Интенсивное развитие информационных технологий позволяет внедрить самые гибкие формы и методы обучения. Сегодня на мировом рынке информации сложились следующие основные секторы: деловой информации, образовательной и научно-технической информации, массовой и потребительской информации. Особенно динамично развивается сектор образовательной информации. Растущие потребности пользователей заставляют поставщиков информации искать такие виды информационных технологий, которые часто размывают традиционные границы в сферах деятельности. Появился термин «системная интеграция» – подразумевающий такие компоненты, как информатизационные ресурсы, необходимые для организации сложных процессов, программное обеспечение, телевязь. Чтобы добиться высокого качества обучения, программы обучения должны быть актуальными и проблемно ориентированными, а методы обучения – учитывать особенности контингента. Необходимо отметить, что в структуре обучающихся в вузах в ближайшее время будет повышаться доля лиц, которые получают высшее образование не сразу после школы, т.е. возрастает число абитуриентов, у которых будет определен жизненный опыт и высокая профессиональная мотивация, но при этом утрачены некоторые знания и навыки в учении. Очевидно, что в таких условиях управление качеством подготовки специалистов потребует применения новых образовательных технологий.

Следует также подчеркнуть сложность и противоречивость современного мобильного рынка труда. Качественная подготовка квалифицированных кадров является главным фактором его функционирования. В свою очередь, необходимость более частого проявления работником профессиональной мобильности служит осно-

ванием ставить вопросы перед работодателями о повышении уровня образования и профессиональных навыков, конкурентоспособности рабочей силы, проявления её творческих способностей.

В современных условиях оценка использования и воспроизводства творческого потенциала личности невозможна только с позиции экономической эффективности. Необходимы общесоциальные критерии. Чтобы обеспечить рост общесоциальных показателей, требуется значительно больше ресурсов и усилий со стороны как отдельных компаний, так и всего общества. Однако многие фирмы не спешат авансировать денежные средства на повышение качества рабочей силы, ибо здесь существует определенный риск. Во-первых, высококвалифицированные работники при осложнении положения в своей фирме всегда могут устроиться на другом предприятии. Во-вторых, всегда имеет место сомнение и у предпринимателей, и у работников относительно целесообразности получения общих знаний для конкретной работы на конкретном предприятии, а отсюда – и для окупаемости вложенных средств. Это сдерживает инициативу многих компаний и самих работников в части вложения средств и траты времени на дополнительное образование, на развитие дорогих форм гибкой занятости. Выход из данной ситуации нам видится в сокращении дистанции между деловой практикой и академическими учебными заведениями, активным внедрением технологий дистанционного обучения в виде мини-тренингов.

Развитие новых информационных систем позволяет говорить о формировании новых подходов к образованию, связанных с развитием сверхновых средств и возможностей доставки информации и связанными с этим технологиями.

Как отмечает ряд специалистов, построение системы образования, определяющей развитие отраслевой экономики и экономики информационного общества, надо проводить в первую очередь как формирование педагогической системы, которая построена на основе использования специфических образовательных технологий, которые необходимо проектировать с учетом цели, принципов, содержания, форм и методов обучения [1].

Следовательно, исходя из наиболее общих законов развития природы, общества, познания и техники, на современном этапе развития коммуникативных и образовательных технологий нашей стране выгоднее перенимать уже накопленный зарубежный и отечественный опыт, чем вкладывать солидные инвестиции в опережающее развитие технологий дистанционного обучения.

Рассмотрим более подробно следующее направление применения компьютеров в учебном процессе как средства контроля качества знаний. Этот аспект гармонично вписывается в теоретические основы конструирования целостного педагогического процесса. При должном методическом оформлении он соответствует принципам индивидуального подхода к обучению и служит саморазвитию и самовоспитанию личности. Среди множества причин, оказывающих влияние на эффективность контроля, важную роль играет фактор времени. Психологами установлено, что оценка полезности результата деятельности убывает в соответствии с квадратом времени отсрочки его достижения. То есть чем отдаленнее время достижения результата, тем менее привлекательным становится сам результат. Отсюда вытекает вывод, что отсрочка поощрения или наказания за успешный или плохой результат учебной деятельности снижает эффективность этих мер воздействия на человека. Это правило имеет особое значение в области обучения и воспитания, в частности в практике применения педагогической оценки. Поэтому результат выполненной контрольной (курсовой, самостоятельной, исследовательской) работы, реферата должен быть известен обучающемуся как можно скорее с момента сдачи оцениваемой работы на проверку (А. Вильяроэль). В идеале – в тот же момент времени. Такого же подхода придерживаются и зарубежные теоретики и практики заочного образования. Информационные компьютерные технологии, как показала педагогическая практика, успешно позволяют добиться такого результата. Сегодня в мире достаточно широко распространены дистанционные технологии онлайн-тестирования. На основании изученного передового опыта в заочный педагогический процесс рекомендуется ввести диагностический компонент

в форме мини-тренинга и онлайн-тестирования. Дополнительным преимуществом он-лайн тестирования является ранжирование учебных и профессиональных результатов для членов академической группы. Мы полагаем, что ранжировать результаты обучения в описанной системе можно также и для целого потока (курса) и вуза в целом. Ее просто остается дополнить возможностью онлайн-тестирования в реальном времени. А открытый доступ результатов такого ранжирования (рейтинга) в Интернет позволит работодателю приглашать на вакантные места лучших студентов. Такая возможность позволит существенно снизить отмеченное выше напряженное отношение работодателя к системе заочного обучения. Тесты учебных и профессиональных достижений мы рекомендуем составлять по каждому предмету в дробной пятибалльной шкале.

Сложность заключается в поддержании высокой учебной мотивации в течение длительного времени. Ее сохранение может быть достигнуто за счет сочетания текущего, рубежного и итогового контроля с частотой тестирования 6-7 раз за семестр. Это позволит положительно отметить максимальное количество студентов-заочников, особенно при комплексной оценке общего рейтинга с интегральными и блочными результатами. Суммирование на ЭВМ выходных результатов по всей совокупности учебных дисциплин определяет общую либо интегральную рейтинговую оценку для каждого обучающегося при выпуске специалистов. Как было сказано выше, данную систему необходимо просто перевести в интернет-ресурс. И её использование позволит резко повысить эффективность заочного педагогического процесса.

Еще один путь поддержания высокой учебной мотивации, по мнению ученых и практиков, – это применение интерактивных методов обучения. Они позволяют решать актуальные сегодня проблемы мотивации активности обучающихся. Одной из самых эффективных форм комплексного использования интерактивных методов обучения, на наш взгляд, на сегодняшний день является тренинг. При рассмотрении вопроса о способах реализации тренингового подхода будем исходить из того, что сознательный учет и использование педаго-

гами психологических механизмов можно рассматривать как способы педагогической деятельности. Формирование социально-профессионального самосознания будущих специалистов (по отраслям) предполагает освоение новых социальных ролей и профессиональных позиций. Тренинг делает доступным для студента профессиональные задачи, обеспечивает его адаптацию к актуальной и потенциальной трудовой среде. Именно в тренинге создается возможность незамедлительного соотнесения полученной информации и деятельности, эмоционального переживания новых моделей поведения, что, в свою очередь, обеспечивает наиболее эффективное достижение поставленных целей.

Общепринятым для академического сообщества является то, что образовательные технологии представляют собой способ осуществления педагогической деятельности субъектов образовательного процесса по достижению образовательных целей с предварительным выделением в ней отдельных этапов и процедур для рационализации и координации действий. Содержание и особенности образовательных технологий определяются поставленными задачами, способами разработки, доставки и представления образовательной информации, а также комплексом свойств учебно-методической и материальной базы процесса.

Таким образом, информационные компьютерные технологии в полной мере позволяют организовать как обеспечение студентов-заочников учебно-методической литературой, проведение онлайн-тьюторских консультаций, онлайн-овых

мини-тренингов так и выполнение комплекса контрольно-диагностических мер. Учитывая, что значительную часть учебного времени обучающиеся занимаются самостоятельно, а также наличие студентов, проживающих в условиях средней и значительной отдаленности, теоретический и практический интерес представляет обеспечение стабильной и эффективной связи педагог - обучающийся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бочков В.Е. Информационно-телекоммуникационные технологии и формирование системы открытого дистанционного образования как объекта отраслевой национальной экономики/Научные труды Всероссийской научно-практической конференции «Телематика – 2004»/Электронное издание: <http://tm.info.ru/tm2004/src/090.pdf>/ Труды XI Всероссийской научно-методической конференции «Телематика 2004». – Т. 1. – Информатика, 2004. – С. 52-55.
2. Брукинг Э. Интеллектуальный капитал / Пер. с англ. /Под ред. Л.Н. Ковалик. – СПб., 2001.
3. Панина Т.С., Вавилова Л.Н. Современные способы активизации обучения: Учеб. пособие для студентов высших учеб. заведений. – М., 2006.

V. Mamatov, V. Tsvetkova
INFLUENCE OF INFORMATION ON
THE DEGREE OF QUALITY OF PREPARATION OF EXPERTS

Abstract. In article interactive methods of the training which application raises a degree of quality of preparation of the expert, its competitiveness are considered remote technology of training.

Key words: information, technologies of training, preparation of experts.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ*

Аннотация. В данной статье рассматриваются современные тенденции в профессиональной подготовке специалистов, обосновывается необходимость формирования смыслообразующей образовательной мотивации у будущих учителей начальной школы средствами информационно-образовательной среды.

Ключевые слова: подготовка специалистов, нововведения, образовательная мотивация, информационно-образовательная среда.

На современном этапе модернизации российского образования все отчетливее проявляется следующая тенденция: повышение качества образования рассматривается в неразрывной связи с решением воспитательных задач, с созданием условий для наиболее полной и гармоничной реализации человеческого потенциала. Одним из ключевых принципов «Концепции модернизации образования» Российской Федерации на период до 2010 года является принцип гуманизма, определяющий гуманистический характер реформ образования, направленность на раскрытие созидательных человеческих способностей, уважение к личности, обеспечение фундаментальных прав и свобод человека.

Однако, с другой стороны, в современных, достаточно жестких условиях мирового экономического кризиса, глубоких социальных, политических, межэтнических и межкультурных проблем востребован не оторванный от реальной жизни мечтатель и прожектер, но человек конкурентоспособный в широком смысле, самостоятелен и критически мыслящий, умеющий быстро реагировать на меняющиеся условия жизни, эффективно выполнять свою профессиональную деятельность и, при необходимости, преобразовывать ее, направляя на достижение наиболее актуальных целей. Чтобы соответствовать данным требованиям, человеку необходимо постоянно совершенствовать себя и свою жизне-

деятельность, в том числе профессиональную. Важнейшим условием и средством такого развития и саморазвития является образование. Поэтому многие исследователи приходят к выводу о том, что процесс образования должен быть практически непрерывным на протяжении всей жизни человека.

Обновление идеологии и содержания педагогического образования сопровождается разработкой инновационных обучающих технологий. Поиск и нахождение средств, обеспечивающих инновационность и интенсификацию процесса обучения, затрагивают основополагающие структуры дидактики и педагогической психологии.

В современных условиях профессиональная подготовка будущих специалистов – учителей начальной школы немыслима без оптимизации и интенсификации процесса обучения. Современные исследователи под интенсификацией процесса обучения подразумевают «не простое улучшение в каком-то отношении сложившегося практикой обучения, а научный поиск наилучшей или даже единственно возможной в данных условиях целостной системы обучения, приводящей за наиболее короткое время к поставленным целям, причем с меньшими затратами труда обучающихся и преподавателя» [1].

Нововведения, изменения, замена старого новым на нынешнем этапе развития школьного образования и педагогики является переходом к поиску механизмов совершенствования подготовки педагогических кадров, приближению их возможностей ко все возрастающим запросам личности и общества. В связи с этим современная система образования все больше становится интегрированной, многоуровневой и многоступенчатой, открывающей новые возможности личностного, социального и профессионального развития. В связи с отмеченными выше обстоятельствами, высокие требования предъявляются не только к собственно профессиональной подготовке, но и к личности выпускника вуза.

* © Маматов Б.А., Цветкова В.Е.

Это проявляется в тенденциях реформирования системы образования, в частности – в развитии и институализации компетентного и личностно-ориентированного подходов, а также в их интеграции: с одной стороны, высокая профессиональная компетентность рассматривается как необходимое условие и составная часть развития личности, а с другой – в состав базовых компетенций выпускника высшего образования включают такие личностные качества, как ответственность, инициативность, самостоятельность, стремление к саморазвитию и самосовершенствованию, адекватные ценностные ориентации и др.

Профессиональное становление будущих учителей начальных классов в системе высшего образования предполагает, во-первых, оптимизацию обучения, которая позволяет наиболее целесообразно построить учебный процесс, правильно отобрав и организовав учебный материал, во-вторых, активизацию, где основное внимание уделяется созданию благоприятных условий для обучения, в-третьих, создание у будущих учителей установки на освоение и создание новых, нестандартных подходов к учебно-воспитательным проблемам, готовность принимать решения и нести ответственность за их реализацию.

Эти объективные факты ставят высшую школу перед необходимостью формирования принципиально новых поколений компетентных и личностно развитых профессионалов, которые не будут ждать указаний и инструкций, а вступят в самостоятельную социальную жизнь и в профессиональную деятельность с уже сложившимся творческим проектно-конструктивным и духовно-личностным потенциалом (В.А. Болотов, И.А. Зимняя, Н.Д. Никандров, Д.И. Фельдштейн и др.). В основе профессиональной успешности специалиста лежат его личностные качества, определяющие наиболее важные и принципиальные моменты всего содержания и направленности профессиональной деятельности. В силу этого личностное развитие является объективно необходимой целью высшего образования и, одновременно, условием обеспечения его высокого уровня, в частности – профессиональной компетентности выпускника вуза.

В любом образовательном процессе

важен не любой результат, а прежде всего тот, который достигается быстро, легко, экономично. Путь к минимуму затрат энергии и сил лежит через максимум мысли и творчества.

Анализ педагогической, психологической и философской литературы показывает, что носители творческих инновационных процессов – это люди, обладающие комплексом качеств, присущих любой творческой личности независимо от рода деятельности: эрудированностью, чувством нового, способностью к самоанализу, гибкостью мышления, активными волевыми качествами характера, развитой фантазией. Для них характерна сензитивность ко всему новому, происходящему в обществе, учебном заведении, в их воспитанниках. При этом им свойственно ясное, без предубеждений восприятие реальности, высокая активность личностных проявлений, которая органично сочетается с высоким социальным потенциалом: способность помогать другим, вносить свой «вклад» в личность другого человека [2; 3]. Поэтому, оценивая труд педагога, первое, на что обращают основное внимание, это насколько он овладел искусством организации учебного процесса, воспитательного процесса, насколько он умеет обеспечивать глубокое изучение материала при наименьшей затрате времени и сил педагога и учащегося.

В связи с этим необходимо отметить одну важную тенденцию, определяющую направление модернизации системы профессиональной подготовки специалистов, состоящую в глобальной и тотальной информатизации, охватившей все сферы жизнедеятельности социума и связанной с переходом к качественно новому типу общества – *информационному обществу* [М. McLuhan 1964]. Для нашей страны реализацию такого перехода регламентирует «Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации», утвержденная Президентом РФ в 2008 году. Фундаментальная тенденция информатизации проявляется и в сфере образования. В частности, ставший уже традиционным для отечественной педагогики подход с позиций *образовательной среды* (Ю.К. Бабанский, В.Г. Бочарова, А.А. Вербицкий, Л.В. Занков, В.И. Слободчиков, и др.) в последние годы развивается и дополняется с помо-

щью изучения различных педагогических аспектов *информационно-образовательной среды*, в том числе – в сфере высшего образования (А.Г. Абросимов, Е.Н. Зайцева, Е.В. Лобанова, С.Л. Лобачев, Ю.М. Насонова и др.). В настоящее время основными тенденциями развития ИОС является: глобализация, развитие открытого (дистанционного) образования, возрастание роли общекультурного компонента, повышение интегрированности ИОС. Накоплен значительный опыт создания и использования различных педагогических условий и средств организации учебного процесса вуза с использованием возможностей информационно-образовательной среды, в том числе: для общенаучной и профессиональной подготовки студентов, активизации их самостоятельной работы, развития личности и профессиональной компетентности, формирования информационной культуры. Как показал анализ психолого-педагогической литературы, достаточно большое количество исследований посвящено информационно-образовательной среде и применению информационных технологий (в том числе – мультимедийных, информационно-коммуникативных, дистанционных и других информационных технологий, электронных учебников, автоматизированных обучающих систем и т.д.) в педагогическом процессе. Однако вопросы формирования смыслообразующей образовательной мотивации у будущих учителей начальной школы средствами информационно-образовательной среды еще не становился предметом системного научного исследования.

Таким образом, выявление оптимальных условий профессиональной подготов-

ки и формирования личности будущего учителя начальной школы приобретает в настоящее время первостепенное значение. Новым информационно-образовательным технологиям принадлежит сегодня ключевая роль в модернизации профессионального образования, а конкурентоспособный специалист рассматривается теперь как показатель качества вузовской подготовки. Поэтому решающим показателем в этом, на наш взгляд, может стать создание условий формирования смыслообразующей образовательной мотивации средствами информационно-образовательной среды.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Дмитриенко Т.А. Профессионально-ориентированные технологии обучения иностранным языкам. – М.: Прометей, 2009. – 502 с.
2. Современные образовательные технологии: учебное пособие/кол.авторов; под ред. Н.В. Бордовской. – М.:КНОРУС, 2010. – 432 с.
3. Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.Б. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов. – Барнаул, 2002.

V. Mamatov, B. Tsvetkova
ACTUAL PROBLEMS OF PREPARATION OF TEACHERS OF INITIAL CLASSES IN MODERN CONDITIONS

Abstract. In given article modern lines in vocational training of experts are considered, necessity of forming sense educational motivation at the future teachers of an elementary school is proved by means of the information-educational environment.

Key words: preparation of experts, innovations, educational motivation, the information-educational environment.

ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ МИГРАНТОВ В ПОЛИЭТНИЧЕСКИХ КЛАССАХ*

Аннотация. Статья посвящена вопросам обучения детей мигрантов в полиэтническом классе в российской общеобразовательной школе. В статье рассматриваются типичные проблемы, с которыми сталкиваются учителя и ученики в классах с полиэтническим составом учащихся, предлагают пути их решения.

Ключевые слова: дети мигрантов, полиэтничный класс, межпредметные связи, адаптивный курс, уровневая дифференциация.

Двадцатилетние политические и социально-экономические реформы изменили сферу российского образования. Важной основополагающей стратегией его развития стала разработка методик работы в поликультурном социальном пространстве. В новой образовательной политике идея поликультурного социального пространства приобрела особую значимость. В том числе и в связи с интенсивным ростом миграции в Россию. По данным социологических исследований, 55% мигрантов хотели бы остаться в России и получить российское гражданство. В связи с этим возникает проблема интеграции этих людей к новым для них условиям жизни. Необходимость включить иммигрантов в российское общество ставит и перед школой особую задачу – задачу адаптации детей мигрантов к новым социокультурным условиям.

Обучение детей мигрантов – проблема, актуальная для всех городов России. Так, например, по свидетельству Марковой М.В., в последние 10 лет в Петербурге появились школы, в которых состав учащихся с неродным русским языком достигает 30% от общего числа учеников [1, 1]. В этих условиях необходима разработка технологий обучения, учитывающих эти обстоятельства: необходимость учитывать потребности как самих детей, так и учителей, которые, по сути, работают в полиэтнических классах и сталкиваются с проблемой обучения детей с разным уровнем владения языком.

Решением может стать осуществление индивидуального подхода к каждому ребенку.

Практический курс русского языка должен быть представлен как самостоятельный курс в системе среднего образования. Он должен проводиться только с теми учениками, для которых русский язык не является родным и которые испытывают определенные трудности в его использовании. Этот курс оснащен специализированными учебниками и учебными пособиями, которые не используются на уроках русского языка и русской литературы по программе средней образовательной школы.

Количество часов в неделю возможно варьировать в зависимости от количества учащихся и их уровня языковой подготовки. В любом случае часов практического курса русского языка будет заведомо меньше, чем программных уроков по русскому языку и литературе. Интенсифицировать курс представляется возможным через установление межпредметных связей и некоторую координацию тематики занятий.

Практический курс русского языка призван выполнять свою неповторимую задачу: восполнение лакун лингвокультурной компетенции обучаемых, обусловленных овладением русским языком как неродным.

Специфику педагогической деятельности учителя русского языка в таких классах мы также видим в том, чтобы на основе учета и анализа личностных мотивов обучения находить соответствующие стимулы расширения и углубления этих мотивов и последовательно направлять и корректировать познавательную деятельность обучаемых по реализации этих мотивов.

Содержание работы по русскому языку в средней школе также представляет трудности для детей, для которых русский язык не является родным. Так как современный школьный курс русского языка состоит из трех типов учебных материалов: знания о языке, языковые умения и способы деятельности с языковыми явлениями.

* © Маркина Н.А.

Задача нашего адаптивного курса, – исходя из состава современного курса, подготовить школьников к восприятию тех заданий, тех материалов, которые составляют основу школьного курса.

Несомненную трудность представляет блок знаний о языке и речи, так как в него включены основы науки о русском литературном языке – о его единицах, их функциях и значениях, о структуре, о его функционировании в речи. Представлены они в виде лингвистических понятий и языковых фактов из всех разделов науки о русском языке.

Умения и навыки обеспечивают в учебном процессе практическую направленность школьного курса русского языка.

Способы деятельности с языковыми и речевыми явлениями не отражены в программе. Они сообщаются в учебниках в виде образцов рассуждений, которые представляют собою алгоритмы действий учащихся.

Содержание адаптивного курса коррелируется с основным курсом.

Действия с языковыми явлениями (фонетическими, лексическими, фразеологическими, морфемными, словообразовательными, морфологическими, синтаксическими) носят учебный характер. Дети учатся систематизировать знания о языке для дальнейшего применения их на практике для решения различных коммуникативных задач. То есть в процессе изучения разделов науки о языке формируются учебно-языковые умения, которые необходимы для оперирования материалом в учебных целях. По характеру действий эти умения делятся на опознавательные, классификационные и синтетические. Опознавательные учебно-языковые умения направлены на узнавание отдельных явлений языка или речи, например, глухих или звонких согласных, суффикса в слове, распознавание членов предложения, определение видов придаточных предложений и т.д. Классификационные учебно-языковые умения предназначены для обучения школьников группировке языковых и речевых явлений на определенной основе, например, подбирать однокоренные слова и т.д. Синтетические учебно-языковые умения заключаются в полном разборе по определенному плану языковых или речевых явлений, то есть

производить фонетический, словообразовательный и т.д. разбор слова, синтаксический разбор предложения, стилистический разбор текста. Все эти умения являются вспомогательными, учебными. В дальнейшей жизни владение перечисленными умениями понадобится лишь очень немногим учащимся, которые изберут лингвистику своей профессией. Для абсолютного большинства учащихся данные умения являются чисто учебными. При помощи этих умений школьники должны научиться правильно и без ошибок излагать свои мысли в устной и письменной форме.

Овладение именно этими учебно-языковыми явлениями представляет дополнительную значительную сложность для тех детей, для которых русский язык не является родным.

Перед нами стоит задача по подготовке и адаптации учебных материалов для двух групп учащихся:

1) детей, которые начинают учиться в российской школе с первого класса.

2) детей, которые начинают обучение в российской школе не с самого начала.

Для первой группы учащихся необходимо разрабатывать дополнительный материал в виде рабочих тетрадей, карточек и т.п., в которых поэтапно предлагать изучаемый материал. Необходимо представить учащимся очень ясные и прозрачные алгоритмы выполнения заданий для подготовки выполнения упражнений, предложенных в учебниках.

Кроме того, необходимо подготовить задания, которые помогут учащимся воспринимать материал других школьных предметов. Необходимо подготовить задания, в которых толковались бы и сопоставлялись понятия, изучаемые на уроках русского языка, и понятия, изучаемые на уроках по другим предметам. При сопоставлении одинаковых понятий целесообразно разработать алгоритм и показать, какие единицы языка используются в учебных текстах.

В процессе обучения связной речи, в работе на структурой текста, средствами связи в нем его частей, над планом как готового текста, так и создаваемого самим учеником, в работе над разного вида переказами (подробными, сжатыми, выборочными), над сочинениями разного функцио-

нально-смыслового типа (повествованием, описанием, рассуждением) и функционального стиля (в первую очередь научного), целесообразно использовать образцы текстов, предлагаемых в учебных целях по другим учебным предметам. Подбирая необходимый материал, необходимо ориентироваться на специфику программного материала, составлять обучающие упражнения на основе текстов учебника или книг для внеклассного чтения по тому или иному предмету.

Опрос детей, для которых русский язык не является родным, свидетельствует, что для них в материалах российских учебников по русскому языку трудно и непонятно для них сформулированы задания, во многих случаях они не могут выполнить задание из-за таких формулировок. Мы выше уже обращали внимание на то, что авторы методик обучения русскому языку (родному) апеллируют к языковому чутью, часто обращаются к языковой догадке. Очевидно, что необходимо готовить дидактические материалы для детей, для которых русский язык не является родным. В этих материалах необходимо четко показывать алгоритм выполнения заданий, поэтапно объясняя детям материал.

Уровневую дифференциацию можно организовать в разнообразных формах, которые существенно зависят от индивидуальных подходов учителя, особенности класса, возраста учащихся. В качестве основного пути дифференциации в обучении мы выбираем формирование мобильных групп. Деление на группы осуществляется на основе достижения уровня обязательной подготовки. Учитель планирует работу с группами выравнивания и с группами повышенного уровня. Уровневая дифференциация дает учителю четкие ориентиры для отбора содержания, позволяет сделать её целенаправленной.

В организации коллективной и индивидуальной самостоятельной работы учащихся учителю помогают различные наборы карточек. Это могут быть подборки карточек учебных заданий различной степени трудности, которые учитель предлагает учащимся, учитывая достигнутый ими уровень усвоения новых знаний.

Особенность использования данной формы дифференциации состоит в том, что

для самостоятельной работы учащегося предлагают три варианта заданий различной степени сложности:

- 1 вариант - самый трудный
- 2 вариант - менее сложный
- 3 вариант - самый легкий.

Другой набор - это карточки, особенность которых состоит в том, что, кроме материала с заданиями для самостоятельной работы, даны дополнительные карточки-помощницы.

При подготовке дополнительных материалов к уроку необходимо, как нам кажется, опираться на следующие принципы.

1. Учет когнитивного и языкового развития ребенка.

При создании наших дополнительных материалов мы исходим из того, что трудности учеников в полиэтническом классе связаны с их разной языковой подготовкой. И задача учителя – нивелировать, сгладить эту разницу при помощи технологии уровневой дифференциации.

2. Использование определенных логических моделей и схем для оптимизации работы.

Использование наглядных моделей и схем, объясняющих и закрепляющих материал (особенно в тех случаях, когда материалы учебника обращаются к языковому чутью ребенка-носителя языка).

3. «Сегментирование» материала.

При работе с новым материалом дети, которые испытывают сложности на уроке, получают дополнительные материалы, позволяющие им работать в их собственном темпе.

4. Совмещение тренировки орфографии с закреплением грамматических явлений.

5. Дополнительная работа по закреплению грамматических терминов и понятий.

Дополнительные карточки содержат правила, указания и советы, которые должны помочь ученику, если он не может справиться самостоятельно с выполнением основного задания. При этом следует обратить внимание на то, что дополнительные карточки помогают ученикам выполнять основные задания. Детей нужно научить работать с карточками этого вида. Получив одну (или две) дополнительную карточку,

ученик должен прочитать основное задание, а потом уже карточки-помощницы. Учащиеся должны ясно представить себе, что дополнительные указания и задания, содержащиеся в карточках, они должны использовать при выполнении основного задания. Более подготовленные учащиеся не нуждаются в дополнительных указаниях. Тем же учащимся, которым учитель сочтет нужным оказать некоторую помощь, он дает дополнительную карточку, на которой дети видят схемы выполнения задания, проверочные слова и т.п. Для учащихся, которые легко и быстро справились с основным заданием, в ряде карточек имеются также задания, отмеченные звездочкой (как правило, эти задания более трудные, углубляющие знания детей).

Многим учителям знакомы трудности, которые связаны с организацией на уроке фронтальной работы при выполнении различных упражнений. Ведь в то время, когда большая часть учащихся класса только приступает к осмыслению содержания задания вместе с учителем, другая, пусть меньшая часть, уже знает, как его выполнить. Для того, чтобы организовать разноуровневую работу над выполнением задания в одно и то же время, отведенное для этого на уроке, можно использовать индивидуальные карточки-задание, которые готовятся заранее в трех вариантах (для трёх уровней). Эти карточки содержат систему подсказок, связанных с выполнением

задания но на разных уровнях. В размноженном виде они предлагаются учащимся в виде печатной основы.

Важным является вопрос об организации такой работы на уроке. Благодаря тому, что варианты заданий приспособлены к возможностям учащихся, а печатная форма предъявления задания снимает трудности, связанные с оформлением, на уроке может быть организована такая работа учащихся, во время которой учитель имеет возможность оказать индивидуальную помощь отдельным учащимся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Маркова М.В. Обучение пониманию содержанию русского учебно-научного текста в 5 классе с полиэтничным составом учащихся: автореферат дисс. на соиск. уч. степени канд. пед. наук. – СПб, 2007.

N. Markina

TUITION TECHNOLOGIES FOR MIGRANTS CHILDREN IN A POLY ETHNICAL GROUP

Abstract. The article is designed for matters of tuition for migrants children in a poly ethnical group by a public school in Russian Federation. A typical problems faced by tutors and students in groups with a poly ethnical statue are discussed in the article, also offered solutions.

Key words: Migrants children, poly ethnical group, inter-subject links, adoptive course, level differentiation.

УДК -37.013.46

Махотин Д.А.

ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ ЗНАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ*

Аннотация. В статье рассматривается эволюция технознания в истории развития науки, техники и технологии; определяется предмет, цель и свойства технологического знания; выделяются универсальные технологии деятельности – исследование, проектирование и управление.

Ключевые слова: технологические знания, технические науки, технологические науки, технологии.

* © Махотин Д.А.

В современном образовании все большее внимание уделяется так называемым процессуальным знаниям – знанием «как?», – которые, в отличие от декларативных, описательных знаний (знания «что это?») могут не иметь строго научного обоснования, не быть полностью осознанными и логически выстроенными. Процессуальными или процедурными знаниями человек овладевает в процессе деятельности, осваивая те или иные процедуры, ме-

тоды, способы действия (т.е. технологии), получая новые знания и обмениваясь ими с другими людьми в процессе совместной деятельности и общения.

Технологические знания или праксис (от греч. *Praxis* – сочетание размышления и действия) появились гораздо раньше научных (теоретических) знаний для обеспечения предметно-практической деятельности человека по преобразованию окружающей действительности. Ученые разных научных областей признают, что определенная технологичность была свойственна человеческой деятельности уже в древних культурах. Владелец такого знания был мастером (ремесленником, специалистом), умеющим и создающим предметы материального мира, объединяющим в своем лице руководителя, проектировщика и исполнителя. Он определяет метод или способ создания чего-либо и закрепляет его как в предмете (вещи), так и в процессе его изготовления, в собственном труде.

Развитие технологического знания было связано:

во-первых, с научно-техническим прогрессом, в основе которого лежало развитие естественнонаучной (фундаментальной) и технической (прикладной) научных областей;

во-вторых, с выделением и описанием наиболее эффективных в данных условиях научно-технического прогресса и условиях деятельности технологий, которые формировались в соответствии со спецификой отраслевого или хозяйственного разделения труда;

в-третьих, с повышением степени управляемости технологиями, повышением «коэффициента полезного действия» технологий, т.е. достижением социально значимых целей путем передачи и распространения технологий.

Серьезной проблемой в изучении технологического знания является то, что понятие «технология» в широком значении закрепилось только в конце XX века и чисто технологическое знание в истории развития человеческой деятельности и науки не выделялось. В философии, социологии, инженерных науках принято рассматривать как артефакт технику и, соответственно, технические знания. Техническое знание рассматривается как прикладная область,

направленная на решение технических проблем и противоречий с помощью, в том числе, и научных теорий и закономерностей. Таким образом, исторический анализ технологического знания необходимо производить сквозь призму инженерных наук и технического знания.

По мнению Г.П. Щедровицкого, «техническое знание дает нам ответ на вопрос об объекте, его устройстве и его действиях, но не вообще, а с точки зрения достижения нами этих целей. Оно показывает, насколько этот объект адекватен достижению целей и что мы с ним должны делать, чтобы наших целей достичь. Оно очень сложное, техническое знание, оно на самом деле намного сложнее, чем научное знание. И работа инженера реально намного сложнее, чем работа ученого. Работа практика – еще сложнее...» [8].

Технические науки оформились как самостоятельные научные дисциплины значительно позже, чем науки естественные. Если последние были признаны как самостоятельные еще во второй половине XVIII века, то технические науки в качестве таковых с трудом воспринимались общественным сознанием даже в конце XIX века. К середине XX века технические науки сами активно стали выступать не только как области, которые конкретными технологическими решениями подтверждают открытия, сделанные в рамках естественных наук, но и как мощный катализатор естественнонаучных фундаментальных исследований, а в ряде случаев – и как их непосредственный «заказчик» [5].

Исторический анализ показывает, что технические науки часто выступают в качестве «испытательного полигона» для наук естественных, подтверждая на практике правильность тех или иных гипотез и теорий, определяя границы действия того или иного естественнонаучного закона или открытия.

Чем активнее шло развитие связей между естественными и техническими науками, тем все больше развивались и дифференцировались технические дисциплины. Одновременно шло развитие общества в направлении максимального удовлетворения человеческих потребностей, создания наиболее комфортных условий для существования человека, что также приво-

дило к возникновению новых технических решений, воплощавшихся в конкретных технологиях [4].

И только на пороге XXI века стали признаваться технологические науки, которые имеют свой, отличный от технических наук, предмет и структуру, хотя их и принято рассматривать во взаимосвязи.

Процесс развития технических наук протекает в тесном взаимодействии с естественнонаучным знанием, способствующим возникновению и решению проблемных ситуаций в технико-технологическом плане. Последовательность и возникающие проблемы рассматриваются в следующей классификации [2]:

- 1) открытие естествознания;
- 2) технические потребности человечества, формирующиеся в процессе развития производительных сил, представляют собой важный социальный заказ общества и способствуют развитию технических наук;
- 3) производственный опыт, который показывает, какие практические затруднения приходится преодолевать, следуя теории, применяя ее к производственному (технологическому) процессу;
- 4) проблемы, возникающие как следствие относительно самостоятельного развития технических теорий.

Как отмечают многие исследователи, необходимо проводить четкое различие между формированием технических наук как теоретической части технического (технико-технологического) знания и собственно техническим знанием, получаемым непосредственно в ходе практической деятельности человека. Простая систематизация технических знаний эмпирического характера, получаемых в процессе наблюдения, описания и объяснения деятельности человека, еще не составляет технические науки. Технические науки вбирают в себя уже накопившиеся к этому времени естественнонаучные знания и методы, средства, процедуры практической деятельности, преобразуют их и приводят в пригодное для решения собственных задач состояние.

Технические науки представляют собой один из компонентов технико-технологического знания, служащих теоретическим средством для усовершенствования действующих и создания новых техниче-

ских средств, для переосмысления естественнонаучных законов применительно к технической практике, техносфере, для открытия принципиально новых, не имеющих природных аналогов технологических методов реализации производственных процессов, изобретения новых технических объектов и создания технических систем.

Чешев В.В., рассматривая эволюцию технических знаний, выделяет три этапа формирования технических наук [7]:

- практико-методологические знания, т.е. знания о трудовых действиях с орудиями труда (которые служили руководством для практической деятельности человека);
- конструктивно-технические знания (т.е. знания о структуре и действии технических элементов);

– технические науки, связанные с переходом от описания действия к объяснению их сути на основе законов природы.

Таким образом, формирование технических наук было связано с образованием системы знаний, включающей в себя методологические, технологические и конструктивно-технические задачи. Данная система знаний дает возможность не только исследовать технические элементы и системы, но и проектировать новые с заранее предполагаемыми свойствами.

Для выявления сущности технического и технологического знания необходимо провести исторический анализ появления «инженерного искусства» как профессиональной и научной деятельности. Мастер, ремесленник, как уже отмечалось, выполнял все производственные функции по реализации технологической цепочки. Появление массового производства, более сложной техники и новой организации управления технологическими процессами привели к появлению профессии инженера.

Как отмечает Н.М. Твердынин, техника приобрела научный характер и перестала быть ремеслом с того момента, когда достижения естественных наук (в первую очередь, физики и химии) стали играть существенную роль в создании новых технологий, новой техники и получении изделий (товаров), качественно отличных от тех, которые мог бы произвести ремесленник. Современное промышленное производство и методы получения и обработки материа-

лов дают возможность получить те формы и то качество, которые уже принципиально невозможно создать даже самым умелым и одаренным мастером в условиях кустарного производства.

Со временем техническое и технологическое знания стали представлять собой два достаточно четко выраженных отдельных, хотя и взаимосвязанных направления в деятельности человека по развитию современной техносферы, материального мира. Очевидно, что между этими двумя направлениями нет преград и противоречий. Более того, успешное развитие техносферы, научно-технического прогресса невозможно было бы представить без их постоянного взаимодействия и взаиморазвития. При этом необходимо отметить – в рамках различных видов деятельности и соответствующей подготовки специалистов соотношение технического и технологического в целом неодинаково.

В учебном пособии по философии математики и технических наук [6] предмет технических наук определяется как проектирование и испытание различных технических систем, а предметом технологических наук является разработка, реализация и управление технологиями. При этом авторы приводят примеры технических дисциплин, таких, как сопротивление материалов, детали машин, электротехника, радиотехника, теплоэнергетика и других, и технологических дисциплин, к которым обычно относят материаловедение, термическую обработку, сварку, литье, прикладную электрохимию, отраслевые технологии и другие.

Структурный анализ технико-технологического знания позволяет выделить следующие его составляющие: онтологическое, тестологическое, модельно-проектное, теоретическое, эмпирическое, обыденное и метатеоретическое (или методологическое) знания [6]. Важным связующим компонентом служит метатеоретическое знание, определяющее не только взаимосвязь технических и технологических наук между собой, но и с другими науками (естественными, логико-математическими, гуманитарными). Метатеоретическое знание позволяет с разных сторон (философской, экономической, социальной, психологической и других)

рассмотреть такие феномены, как техника и технология, а также осуществлять оценку любой технической или технологической теории, прежде всего с точки зрения ее воплощения в некотором артефакте.

Поскольку в технике и технологии преобладает оценка именно практической значимости теории, то особую роль начинает играть выработка и фиксация критериев оценки принимаемых решений в техносфере.

На метатеоретическом уровне можно выделить базовые (или универсальные) технологии человеческой деятельности, инвариантные существующему разделению труда. Такими технологиями, которые востребованы сегодня и в технологической, и в познавательной, и в коммуникативной, и в учебной, и в других видах деятельности, являются *исследование, проектирование и управление*.

Технологическое (или технико-технологическое, т.к. современное понимание «технологического» в широком значении этого понятия поглощает частично и понятие «технического», отражает взаимосвязь техники и технологий в современном мире) знание часто противопоставляют «чистой», академической науке и относят к прикладным научным областям, целью которых является решение практических проблем общества в техносфере. Технологическое знание уже закрепилось как самостоятельное направление и его необходимо рассматривать гораздо шире, чем прикладные науки.

В Великобритании распространен интерактивный взгляд на данную проблему, когда наука и технология изучают в диалектическом взаимодействии [1]. Преимущество интерактивного подхода заключается в том, что он отвергает превосходство «академического» над «практическим», а также в признании того факта, что люди настолько же *homo faber* (человек изготавливающий), насколько и *homo sapiens* (человек мыслящий).

Технологическое знание в большей степени знание процессуальное, знание «как делать?». Оно появилось гораздо раньше научных теорий и открытий и лежит в основе организации любой деятельности человека с древнейших времен. По мнению В.Г. Недорезова, «наука вырастает из тех-

нологии и, окрепнув, берет ее на буксир». Технологичность знания возникает при двух условиях: *в процессе обобщения компонентов деятельности*, которое заключается в определенной совокупности методов, приемов, операций; *в процессе передачи (трансферта) технологий*, которые совершенствовались благодаря развитию педагогического знания и образовательных систем, а также развитию самих технологий и методов управления ими.

Существенной чертой технологического знания является его *проективность* (проектность в некоторых значениях). Это свойство технологического знания ориентировано, прежде всего, на решение проблем преобразовательной практической деятельности человека. Проектность как практически действенное отношение человека к окружающему миру пронизывает едва ли не все сферы нашего бытия. Это особый тип мышления, предполагающий преобразование существующего объекта по законам совершенства самой действительности. При этом большое внимание придается личностным качествам, опыту личности, ее наблюдениям и исследованиям, экспертному знанию в целом. Решение проблем в современном обществе возможно только на основе синтеза знаний из различных научных областей, что воплощается в такой форме реализации технологий, как проекты. Это, по мнению многих ученых, создает возможности для интеграции знаний, реинтеграции (а не все большему разделению) труда, преодоления противоречий между естественными и гуманитарными науками, рациональному и аффективному в мышлении человека.

Предметом технологического знания служат техника и технология, а также система их отношений с человеком (в широком значении – технологическая среда).

Целью технологического знания является в теоретическом плане познание технологий, методов, средств, процедур, обеспечивающих эффективный анализ, получение, преобразование, хранение, оценку и применение веществ, энергии и информации для решения практических проблем, актуальных для общества и человека в конкретной ситуации. *В практическом плане* технологическое знание связано с методами и формами передачи (трансферта) тех-

нологий, как в широком социальном плане – подготовкой последующих поколений к преобразовательной деятельности, так и в конкретном, личностном – как овладение операциями, технологиями различных видов деятельности конкретным человеком.

Серьезным отличием технологического знания является недостаточность разработки теоретического уровня знаний – практически не существует теорий и законов, описывающих технологическую действительность. Теоретическую базу технологического знания черпает из естественных, технических и частично из гуманитарных наук, опираясь на те закономерности и последовательность действий, которые были описаны в праксиологии (общей теории деятельности), психологических теориях деятельности, научной организации труда (НОТ), методологических исследованиях различных видов или направлений деятельности.

Овладение технологическими знаниями в широком смысле является одной из задач современного человека, который включен в разнообразие выполняемых функций и деятельностей. Подготовка человека к жизни в обществе, в том числе и к трудовой деятельности, требует включения в процесс его образования универсальных технологий (исследования, проектирования и управления), которые, с одной стороны, формируют необходимый уровень технологической грамотности, а с другой – закладывают основу для развития профессиональных компетенций специалиста.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Взятыхшев В.Ф. Технологическое и научное образование на протяжении всей жизни: соответствие проблемам сбалансированного развития России в 21-м веке / Взятыхшев В.Ф., Анненков В.В., Богданов А.Д. и др. // Известия МАН ВШ. – 2003. - №1 (22).
2. Недорезов В.Г. Техническое знание в системе наук о природе и обществе / В.Г. Недорезов // Теоретический журнал «Credo new». – 2004.
3. Питт Дж. Научные и технологические знания – что между ними общего и в чем различия; их значение для технологического образования / Дж. Питт // Материалы VI Международной конференции по технологическому образованию. – М., 2001.
4. Степин В.С. Философия науки и техники : учеб. пособие / В.С. Степин, В.Г. Горохов, М.А. Розов. – М.: Гардарики, 1996.
5. Твердынин Н.М. Научно-техническое развитие

и общество : учеб. пособие / Н.М. Твердынин. – М. : МГПУ, 2005.

6. Философия математики и технических наук : учеб. пос. для вузов / Под общ. ред. проф. С.А. Лебедева. – М. : Академический проект, 2006.
7. Чешев В.В. Особенности развития технических наук / В.В. Чешев // Вопросы философии. – 1981. № 8. – С. 90.
8. Щедровицкий Г.П. Философия. Наука. Методология / Г.П. Щедровицкий. – М., 1997.

D. Makhotin
TECHNOLOGICAL KNOWLEDGE IN

MODERN EDUCATION

Abstract. The article touches upon the evolution of technological knowledge in the history of development of science, engineering and technology. The authors determine the subject, the goal and features of technological knowledge; they underline the universal technologies of activity – research, design and management.

Key words: technological knowledge, technical sciences, technological sciences, technologies.

УДК 2378.025.7:33

Канина Н.П.

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОНОМИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ*

Аннотация. В статье рассматривается одна из актуальных проблем высшей школы, обусловленная осмыслением происходящего в современной экономике России и необходимостью формирования нового экономического мышления у будущих специалистов экономического профиля, без применения которого невозможно решать современные экономические задачи и быстро адаптироваться в меняющихся условиях.

Ключевые слова: экономическое сознание, экономическое мышление, профессиональное мышление, практическое мышление.

Новые экономические условия в стране, переход к рынку, формирование рыночных отношений предъявляют новые требования к высшему образованию и к экономическому особенно. В первую очередь к ним относятся обеспечение системности и фундаментальности подготовки профессиональных кадров, формирование экономически мыслящего специалиста, способного достаточно быстро адаптироваться на различных участках деятельности в рамках избранной специальности. Необходимо органичное сочетание фундаментального экономического образования с глубокой профессиональной ориентацией, нацелен-

ной на решение конкретных практических задач.

Задачи, стоящие перед экономическим образованием – дать выпускникам понимание того, какими будут экономические последствия применения ими технических знаний на уровне предприятия; познакомить будущих специалистов с экономическими проблемами жизни современного общества, обучить их умению анализировать эти проблемы; развить способность к активному участию в разработке, оценке и осуществлении экономической политики предприятия; способствовать формированию экономического мышления и поведения на основе выработки представлений о структуре и функциях основных звеньев рыночной экономики.

В философии понятие «экономика» определяется как динамичная общественно организованная система хозяйствования, обеспечивающая процесс производства, распределения, обмена и потребления, материальных благ и услуг, а мышление – как активный процесс отражения объективного мира в понятиях, суждениях, теориях и т. п., связанный с решением тех или иных задач, с обобщением и способами опосредствованного познания действительности [6].

В психологии, социологии и экономике подходы к изучению экономического

* © Канина Н.П.

мышления отличаются значительной противоречивостью и несогласованностью.

В научной экономической литературе существует несколько различных толкований понятия «экономическое мышление». Ряд авторов рассматривают экономическое мышление как форму проявления экономического сознания в конкретной общественной ситуации (Л.И. Абалкин, В.Н. Амелин, В.Д. Попов, Г.Н. Соколова, Л.И. Чернышева). С точки зрения Л.И. Абалкина экономическое мышление есть совокупность взглядов, представлений и эти взгляды, представления, далеко не всегда совпадающие с научными выводами, образуют эмпирический слой экономического мышления, которым и руководствуются, как правило, в повседневной практике [1].

Н.Г. Соколова определила три основных характеристики экономического мышления:

- воспроизводит в теоретической форме различные явления и процессы экономической действительности;

- описывает некоторую заданную предметность, и его содержание определяется той предметностью, на которую оно направлено. С её точки зрения, экономическое сознание содержит определенный нормативный «слой», в котором фиксируются принципиально иные отношения субъекта на изменение предметности, на ее переработку в соответствии с устремлениями и интересами субъекта. Содержание этого слоя определяется деятельностью самого экономического субъекта;

- ориентирует на решение экономическим субъектом конкретных хозяйственных ситуаций, при этом экономическое сознание отражает гораздо более широкий круг экономических отношений субъекта и предметности, отношений между экономическими субъектами, материальные и духовные условия протекания хозяйственной жизни и т.п. [8].

Как правило, чтобы понять сущность экономического мышления, обращаются к исследованию более широкого понятия – экономического сознания. В.Д. Попов [7] рассматривает экономическое сознание как продукт экономического мышления и определяет последнее как процесс и результат познания экономических отношений в форме понятий, суждений, умозаключе-

ний. По мнению В.Д. Попова, понятия, суждения и умозаключения входят в состав экономического сознания, а мышление осуществляется на основе достигнутого уровня сознания, т.е. с его помощью. Экономическое сознание играет роль первичного элемента в экономическом мышлении. В.Д. Попов, принимая мышление как процесс познания, рассматривает его как экономическое сознание в действии, в движении. Результаты мышления объективируются в понятиях, которые при переходе в сознание субъективируются.

Исходя из этого, можно сказать, что экономическое сознание связано с познанием функционирования и развития социально-экономических законов, а экономическое мышление – с включенностью в социально-экономическую практику, и его можно рассматривать как форму проявления экономического сознания в конкретной общественной ситуации. Основой для формирования экономического поведения является экономическое мышление [9].

Иной подход разработал П. Хейне, который ввел понятие «экономический образ мышления», рассматриваемый им не как набор готовых выводов, или «технику мышления», а как предпосылку, направленность мышления. Такой предпосылкой он называет стремление индивидов предпринимать те действия, которые принесут им наибольшую чистую пользу. Экономическое мышление связывается им с ситуацией выбора, который заключается в анализе и оценке ожидаемых выгод и издержек, причем выбор производится при наличии двух и более альтернативных вариантов действия [11].

С точки зрения В.С. Дудика, экономическое мышление – это «творческий процесс понятийно-образной деятельности по преобразованию массивов информации, отражающий планово-производственные, ценообразовательные, материально-технические, стоимостные, бюджетные, страховые и др. объективные реалии, связи, взаимодействия» [5,12].

Ряд авторов (Абалкин Л.И., Могильный А.Н., Попов В.Д., Хейне П.) подчеркивают необходимость признания за экономическим мышлением статуса объективно-субъективного процесса, в котором во взаимодействии отражены объективные

экономические законы и механизмы их сознательного использования в конкретных хозяйственных ситуациях.

Мазанова О.Ю. [5, 53-54] рассматривает экономическое мышление как способность познавать, обобщать принципиально новые процессы и явления, мыслить категориями современной экономической науки, уметь применять ее достижения на практике, умело оценивать события общественной и политической жизни с экономической точки зрения, используя различные источники информации, быть готовым использовать приобретенные знания о функционировании рынка труда, сферы малого предпринимательства и индивидуальной трудовой деятельности для ориентации в выборе профессии и траектории дальнейшего образования.

Анализ философской и экономической литературы позволяет нам выделить основные компоненты в содержании понятия «экономическое мышление» – это целостное и комплексное образование, включающее упорядоченную совокупность экономических представлений, ассоциаций, понятий, суждений и умозаключений, которое предполагает умение определять цель своих действий, выбирать и оценивать результат своего выбора.

Исходя из вышеизложенного можно сказать экономическое мышление – это, прежде всего, умение принимать рациональные решения в той или иной экономической ситуации на основе практического опыта и сознавать собственную ответственность за полученный результат.

В связи с этим на вузовском этапе обучения у студентов экономических специальностей необходимо сформировать профессиональное мышление и практическое мышление, что является предметом нашего исследования.

Профессиональное мышление – это важнейшая сторона профессиональной деятельности, основная ее характеристика и составная часть, как подчеркивают многие исследователи и в первую очередь В.П. Андронов [2], В.В. Чебышева [12, 94-96], О.М. Краснорядцева [4].

Понятие «профессиональное мышление», как правило, употребляется в двух смыслах. В первом случае – когда хотят подчеркнуть высокий профессионально-

квалификационный уровень специалиста, отражающий особенности мышления, в плане «качественного» аспекта. Во втором – когда хотят подчеркнуть особенности мышления, обусловленные характером профессиональной деятельности, здесь имеется в виду предметный аспект. Чаще всего понятие «профессиональное мышление» употребляется одновременно в обоих этих смыслах. Так, принято говорить о «техническом» мышлении инженера, «экономическом» мышлении экономистов и менеджеров и т.д., т.е. подразумеваются отличительные особенности мышления специалиста, позволяющие ему успешно выполнять профессиональные задачи на высоком уровне мастерства.

Одним из компонентов профессионального мышления является развитие практического мышления. Практическое мышление, по Б.М. Теплову, понимается как особая форма мыслительной деятельности, своеобразии которой определяется спецификой задач, стоящих перед человеком в практической деятельности. Основная задача практического мышления, с точки зрения Б. М. Теплова, состоит в разработке средств практического преобразования действительности: постановка цели, создание плана, проекта, схемы. Общим в практическом мышлении представителей различных профессий является включенность в практическую деятельность, неотрывность от исполнения, развертывание в условиях жесткого дефицита времени и актуального риска, а также единство мысли и воли [10]. Идеи Б.М. Теплова получили свое развитие в работах Д.Н. Завалишиной, Ю.К. Корнилова, А.С. Попова и других. Практическое мышление рассматривается как мышление, совершающееся в ходе практической деятельности и непосредственно направленное на решение практических задач, в данном случае специалиста экономических специальностей, в отличие от мышления, выделенного из практической деятельности в качестве особой теоретической реальности, направленной на решение отвлеченных теоретических задач, лишь опосредованно связанных с практикой.

Развитие практического мышления у студентов требуется для подготовки будущего специалиста к успешной профессиональной деятельности.

Опыт проведенного нами исследования показал, что практическое мышление в процессе подготовки специалиста экономических специальностей вовлекает в оборот не все теоретические знания в данном экономическом контексте, а преимущественно те, которые направлены на решение конкретных задач.

На примере факультета «Мировая экономика и право» СГУПС были проанализированы результаты учебной и производственной практики, направленной на формирование практического мышления у студентов, обучающихся по 5-ти специальностям: «Антикризисное управление», «Мировая экономика», «Социально-культурный сервис и туризм», «Таможенное дело», «Финансы и кредит». Подведя итоги анкетирования преподавателей, ответственных за практику от кафедр, выявлено, что, с одной стороны, происходит:

- закрепление, углубление и расширение теоретических знаний, умений и навыков, полученных студентом за время обучения в вузе;

- получение навыков практической работы на конкретном рабочем месте;

- приобретение студентами первоначального опыта профессионального применения полученных знаний для решения реальных производственных задач по анализу, планированию, организации и управлению финансово-экономической деятельностью в условиях конкретных предприятий;

- формирование у студентов желания овладеть избранной профессией;

- приобретение опыта адаптации в трудовом коллективе;

- развитие навыков исполнительности, ответственности, дисциплинированности.

С другой стороны, отмечены:

- низкий уровень мотивации у студентов, вызываемый их неумением применения полученных знаний для решения практических задач;

- недоверие работодателя к студентам-практикантам, как к трудовой единице (боязнь поручить оформление документов, переговоры с клиентами и т.д.);

- отсутствие заказа на соответствующих специалистов на уровне города и области.

Таким образом, у студентов экономических специальностей в процессе обучения формируются в основном теоретические знания, умения, навыки, происходит приобретение первоначального опыта применения полученных знаний. Однако неумение использовать их, отсутствие заказа на подготовку специалиста-экономиста требует внесения изменений в стандарт, учебные планы и программы, направленные на формирование экономического мышления.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Абалкин Л.И. К цели через кризис. Спустя год. – М.: Луч, 1992. – 221 с.
2. Андронов В.П. Психологические основы формирования профессионального мышления. – Саранск: Изд-во Мордовского ГУ, 1991. – 82 с.
3. Дудик В.С. Психологические особенности развития экономического мышления учащихся в условиях Н.Т.Р.: Автореферат, дисс. канд. пед. наук. – Киев, 1990. – 17 с.
4. Краснорядцева О.М. Особенности профессионального мышления в условиях психодиагностической деятельности. – Барнаул: Изд-во БГПУ, 1998. – 113 с.
5. Мазанова О.Ю. О месте экономики в учебном плане общеобразовательного учреждения на современном этапе // Экономика образования. – 2008. № 1. – С. 53-54.
6. Новейший философский словарь: 3-е изд., исправл. – Мн.: Книжный Дом, 2003. – 1280 с. – (Мир энциклопедий).
7. Попов В.Д. Экономическое сознание: сущность, формирование и роль в социалистическом обществе. – М., 1981. – 146 с.
8. Соколова Г.Н. Социологические законы: механизм познания и использования // Методологические основы социологического познания. – Мн., 1994. – 58 с.
9. Соколова Г.Н. Экономическая социология: Учеб. для вузов. – Мн.: Высш. шк., 1998. – 368 с.
10. Теплов Б.М. Ум полководца // Б.М. Теплов. Избранные труды. – М., 1985. Т. 1. – 305 с.
11. Хейне Пол. Экономический образ мышления. – Пер.с англ. Издание второе, стереотипное. – М.: Изд-во «Дело» при участии Изд-ва «Catallaxy», 1993. – 704 с.
12. Чебышева В.В. Психологические вопросы профессиональной ориентации школьников // Советская педагогика. – 1974. № 6. – С. 94-103.

N. Kanina

FORMATION OF ECONOMIC THINKING IN PROCESS OF TRAINING OF ECONOMIC SPECIALITIES STUDENTS

Abstract. The article deals with the important problem of the Higher School, caused by understanding of existent problems in

modern Russian economy and necessity of formation of new economical thinking of future economic specialists, without which it is impossible to solve modern economical tasks

and rapidly adopt in changing conditions.

Key words: economic consciousness, economic thinking, professional thinking, practical thinking.

УДК 378.147:802

Кобелева Е.П.

КОМПЕТЕНТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ*

Аннотация. В статье дается обоснование организации иноязычной подготовки студентов университета на основе компетентного, личностно-ориентированного и контекстного подходов. Рассмотрены возможности использования педагогической технологии, направленной на формирование профессиональной иноязычной компетентности студентов экономического профиля.

Ключевые слова: компетентностный подход, личностно-ориентированный подход, контекстный подход, педагогическая технология, критическое мышление, проектная деятельность.

Изменение условий профессиональной подготовки специалистов экономического профиля в современном вузе обусловлены переходом к компетентностной модели образования. Актуальной является подготовка компетентного специалиста, уверенно владеющего своей профессией, ориентирующегося в смежных областях деятельности, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности. Традиционный подход к обучению иностранным языкам в вузе не может обеспечить удовлетворение потребностей рыночной экономики и общества в специалистах экономических специальностей. Основной целью компетентностного подхода к обучению иностранным языкам в вузе является овладение будущими экономистами необходимыми компетенциями, позволяющими эффективно осуществлять профессиональную деятельность, реализуя готовность к межкультурной коммуникации. Для осуществ-

ления перехода к новой парадигме формирования профессиональной иноязычной компетентности в современной педагогике имеются достаточные методологические и теоретические основания. Проблемам профессиональной подготовки специалиста посвящены работы СИ. Архангельского, Ю.К. Бабанского, С.Я. Батышева, А.П. Беляевой, В.П. Беспалько, Е.Н. Богданова, Н.В. Кузьминой, В.С. Леднева и др.

Методики преподавания профессионально-ориентированного иностранного языка разрабатывали ученые А.Я. Багрова, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, Е.В. Ковалевская, Т.С. Серова, В.Л. Скалкин, С.К. Фоломкина, И.И. Халеева, Дж. Шейлз и др.

Идеи личностно-ориентированного, компетентностного и контекстного подходов к обучению раскрывают ученые Ю.К. Бабанский, В.И. Байденко, Е.В. Бондаревская, А.А. Вербицкий, Л.С. Выготский, Б.С. Гершунский, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Г.А. Кручинина, А.Н. Леонтьев, А.К. Маркова, А.Н. Новиков, В.В. Сериков, Ю.Г. Татур, А.В. Хуторской, В.Д. Шадриков, И.С. Якиманская и др.

Эффективность процесса формирования профессиональной иноязычной компетентности экономиста зависит от ряда условий: организации обучения иностранному языку в контексте будущей профессиональной деятельности с учетом современных требований к специалистам данной сферы; применения системы мер повышения мотивации и формирования критического мышления студентов; разработки механизма педагогического сопровождения, учебно-методического обеспечения.

Курс иностранных языков в вузе должен выстраиваться с учетом функциональ-

* © Кобелева Е.П.

ных обязанностей экономиста, которые зависят от выбранной специализации. Они осуществляют анализ хозяйственной деятельности компании, выполняют расчеты экономических показателей и разрабатывают меры по их улучшению, составляют проекты хозяйственно-финансовой, производственной и коммерческой деятельности предприятия, бизнес-планы, осуществляют контроль за ходом их выполнения. Экономисты принимают участие в проведении маркетинговых исследований и прогнозировании развития производства, ведут учет заключенных договоров. В сферу их компетенции также входят работы по формированию, ведению и хранению базы данных экономической информации, подготовка периодической отчетности.

Основными характеристиками современного рынка труда являются изменчивость, гибкость, высокая инновационная динамика. С целью достижения оптимальной конкурентоспособности специалисту экономического профиля необходимо отвечать ряду требований, предъявляемых работодателями: готовность к непрерывному самообразованию и актуализации профессиональной квалификации; наличие умений и навыков делового сотрудничества и общения, в том числе на иностранном языке; работа в команде; способность оперировать различными источниками информации (поиск, обработка, хранение, воспроизведение и т.д.); умение действовать и принимать ответственные решения в нестандартных и неопределенных ситуациях; способность к критическому мышлению, самоуправлению деятельностью; готовность к эффективному поведению в конкурентной среде в условиях стрессогенных факторов и т.д.[4]. То есть обществом востребованы такие результаты высшего профессионального образования, которые свидетельствуют не о наличии определенной суммы знаний специалиста, а являются подтверждением практической готовности (или способности) к деятельности в типовых и нестандартных ситуациях профессиональной жизни.

Анализ состояния преподавания иностранных языков в университете показывает, что характер организации учебного процесса, содержание учебно-методических материалов, методические приемы

работы в аудитории и, в итоге, уровень иноязычной подготовки выпускников, необходимой для эффективной профессиональной самореализации, не всегда соответствует современным требованиям общества.

Следовательно, встает вопрос о проектировании новой, более эффективной образовательной модели, учитывающей инновационные достижения методической науки.

Разработанная и апробированная на практике педагогическая технология формирования профессиональной иноязычной компетентности студентов экономического профиля реализуется в рамках созданного автором учебного пособия, предназначенного для студентов, изучающих экономику, финансы и юриспруденцию на дневном и заочном отделениях университета. Оно также может быть использовано в языковых и бизнес-школах, а также в сфере дополнительного профессионального образования. При создании данной педагогической технологии автор основывался на новейших теоретических разработках ведущих исследователей, упомянутых выше.

Так, компетентностный подход к профессиональной подготовке студентов экономического профиля предполагает переориентацию всего образовательного процесса на студента. Основным способом организации личностно ориентированного образования является «педагогическое сопровождение и поддержка процесса становления и саморазвития личностного образа человека» [5, 30]. При этом неотъемлемой особенностью личностно-ориентированной стратегии является формирование таких необходимых для экономиста характеристик, как «избирательность, смыслоопределение, волевая саморегуляция, социальная ответственность, креативность, автономность» [7, 33].

Оптимальным способом повышения эффективности профессиональной подготовки является решение психолого-педагогической проблемы обеспечения трансформации учебной деятельности в профессиональную. Разработчик теории контекстного обучения в вузе, А.А. Вербицкий, утверждает, что опыт активного обучения во всех звеньях профессионального образования показывает, что с помощью его форм, методов и средств можно

достаточно эффективно решить целый ряд новых задач, трудно достижимых в традиционном обучении; формировать не только познавательные, но и профессиональные мотивы и интересы; давать студентам целостное представление о предстоящей профессиональной деятельности [6].

Педагогическая технология формирования профессиональной иноязычной компетентности студентов-экономистов была апробирована на факультете «Мировая экономика и право» в СГУПСе.

Одной из задач курса иностранных языков на факультете является развитие общей и формирование профессиональной иноязычной компетентности студентов, являющейся необходимой и обязательной составляющей профессиональной подготовки, а впоследствии и успешной деятельности современного экономиста.

Программа курса по дисциплине «Основной иностранный язык (профессиональный)» специальности «Мировая экономика» предусматривает изучение нескольких базовых тем экономической направленности, в числе которых: «Государственное регулирование экономики», «Налогообложение», «Экономические теории: кейнсианство, монетаризм», «Бизнес-цикл». Учебное пособие, отражающее идею спроектированной педагогической технологии, включает в себя аутентичные текстовые материалы по упомянутой выше тематике как для обязательного, так и для дополнительного изучения, целью которых является: ознакомление студентов с особенностями мировых государственных систем, роли государства в экономике и обществе, принципами и критериями налогообложения, видами налогов, основными экономическими теориями; эффективная организация информационно-аналитической работы с различными источниками информации на иностранном языке.

Автором также разработан комплекс контекстно ориентированных заданий, направленных на развитие исследовательских, аналитических навыков, а также навыков критического осмысления изучаемого материала.

Предлагается также ряд заданий для парной и групповой работы, способствующие продуктивной работе с целью поэтапного усвоения профессионального тер-

минологического аппарата, необходимого впоследствии для выражения своей точки зрения на решение определенной экономической проблемы.

Педагогическая технология ориентирована также на формирование социокультурной компетенции. Ряд заданий формирует представления об исторических, политических и, безусловно, экономических особенностях стран изучаемого языка. Все предлагаемые материалы являются аутентичными, позволяющими дать сравнительные характеристики, в данном случае, систем государственной власти, систем налогообложения в таких странах, как США, Великобритания и Россия.

По мнению автора, коммуникативная компетенция является системообразующей, учитывая тот факт, что профессиональная деятельность специалистов экономического профиля непосредственно связана с общением, в том числе с зарубежными коллегами и партнерами.

Собственный опыт и опыт коллег доказывает, что положительные результаты в формировании коммуникативной компетенции достигаются при комплексном использовании в обучении студентов экономического профиля проектной деятельности, проблемных методов обучения, различных методик развития критического мышления.

Созданная педагогическая технология способствует решению задачи развития критического мышления в процессе приобретения собственных знаний, которое включает поиск путей рационального решения проблем, анализ и синтез, оценку чужой и собственной информации, выявление полезных аспектов. Основными задачами, в данном случае, являются активизация имеющегося опыта учащихся, интеграция его с полученными в процессе изучения определенной темы знаниями, вывод на дискуссию на иностранном языке, с аргументацией собственного мнения, с последующей его презентацией.

Кроме системы разработанных проблемных ситуаций, порождающих критическое отношение студентов к определенным проблемам экономического характера, автор использует на практике обучение графическому способу организации учебного материала (кластеры). Целью данной

методики является формирование навыков обобщения, критического осмысления предлагаемого материала, а также дает возможность обучающимся самостоятельно поставить цели изучения определенной темы, создает дополнительную мотивацию к изучению нового материала.

В профессионально ориентированном курсе иностранного языка проектная технология может быть эффективно использована на всех этапах обучения. Проектная деятельность студентов носит межпредметный интегративный характер. Это позволяет рассматривать данный метод и как эффективное средство формирования иноязычной компетентности студентов в области специальности, и как средство расширения их профессионального кругозора благодаря информации, полученной из иноязычных источников, прежде всего при использовании сети Интернет. Ориентация на создание определенного материального конечного продукта делает учебную деятельность студентов значимой и продуктивной, обеспечивая контакт с реальной действительностью, выводит их деятельность в информационное пространство за пределы учебного, сокращая разрыв между учебным и реальным использованием иностранного языка.

Проекты, заявленные как значимый компонент педагогической технологии формирования профессиональной иноязычной компетентности, имеют инновационную форму *case-study* (метод анализа ситуаций), направленную на развитие критического мышления, формирование интереса обучаемых к самому процессу добывания знаний в проблемных ситуациях, а также в ситуациях общения.

Применение кейс-технологии преследует следующие основные цели: развитие навыков анализа и критического мышления; интеграция теории и практики; представление примеров принимаемых управленческих решений; представление различных точек зрения; формирование навыков оценки альтернативных вариантов в условиях неопределенности. Проектная деятельность студентов, в данном случае *case-study*, может проходить в несколько этапов.

На подготовительном этапе преподаватель знакомит студентов с новым видом

работы (*case-study*), объясняя ее суть и требования, предъявляемые к студентам. Далее проводится серия занятий, на которых демонстрируются видео- и аудиофрагменты различных (удачных и неудачных) деловых встреч и презентаций. Студенты получают разговорные клише, которые впоследствии помогают им вести дискуссию, отстаивать свою точку зрения, задавать вопросы, корректно перебивать собеседников и т.д. Совместно с преподавателем обсуждаются критерии оценки участия в анализе конкретной деловой ситуации, качества компьютерной презентации как необходимого инструмента публичного выступления.

На этапе подготовки и реализации проекта студенты получают описание проблемной деловой ситуации (реальной или вымышленной). В некоторых случаях предлагаются несколько альтернативных решений данной проблемы. Иногда к *case-study* прилагается рабочий лист (*Worksheet*), с упражнениями, способствующими более глубокому пониманию проблемы, а также вопросы для обсуждения (*Questions for discussion*). В процессе подготовки проекта студенты выполняют компьютерные презентации в *Power Point* в качестве вспомогательного инструмента ведения дискуссии. Это может быть видео, фотографии, различные графики, диаграммы, цитаты, аналитические выкладки в контексте макро- или микроэкономического аспекта. Презентация кейса имитирует собрание, во время которого студенты предлагают различные решения заданной экономической проблемы. Главным критерием оценки кейса является его решенность, то есть доказанность эффективности принятого решения проблемы. В результате студенты получают оценку со стороны преподавателя в соответствии с разработанными критериями, а также получают возможность самооценки своих действий.

Проведенный автором педагогический эксперимент, оценивающий использование педагогической технологии на основе компетентностного, личностно-ориентированного и контекстного подходов доказал эффективность ее применения в формировании профессиональной иноязычной компетентности студентов. Автором была разработана критериально-оценочная шкала, позволяющая определить уровень сформиро-

рованности профессиональной иноязычной компетентности (ПИК), которая включает в себя такие компоненты, как когнитивно-деятельностный, мотивационный и рефлексивно-оценочный. В процессе оценки сформированности ПИК были использованы следующие формы контроля: компьютерное тестирование, анкетирование, наблюдение, беседа и т.д. Такие показатели, как уровень мотивации, рефлексивных возможностей студентов, уровень владения профессионально-ориентированным иностранным языком у студентов экспериментальных групп имеют очевидную положительную динамику.

Таким образом, спроектированная автором педагогическая технология:

- способствует формированию иноязычной профессиональной компетентности студентов экономического профиля;

- доказывает эффективность сочетания компетентностного, личностно ориентированного и контекстного подходов к профессиональной подготовке студентов экономического профиля;

- отвечает современным требованиям к высшему профессиональному образованию.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Агавелян Р.О. Психологические условия совершенствования системы подготовки руководителей для инновационной экономики. // Модернизация и развитие системы дополнительного профессионального образования. – Новосибирск, 2008. – С. 124-128.
2. Алексеев Н.А. Личностно-ориентированное обучение: вопросы теории и практики: Монография. – Тюмень: Изд-во ТГУ, 1996.
3. Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников ВУЗов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения. Методическое пособие. – М., 2006.
4. Бобиенко О.М. Ключевые компетенции специалиста в условиях глобализации экономики. // Вестник ТИСБИ: научно-информационный журнал № 4 2006 год. URL: <http://www.tisbi.ru/science/vestnik/2006/issue4/>
5. Бондаревская Е.В. Методологическая стратегия личностно-ориентированного воспитания // Известия РАО. – 1999. – С. 23-32.
6. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Методическое пособие. – М.: Высшая школа, 1991.
7. Сериков В.В. Личностно-ориентированное образование: от теории к системе работы учителя // Известия РАО. – 1999. № 3. – С. 33-40.
8. Силкина Н.В. Компетентностный подход в условиях корпоративного профессионального образования: Практико-ориентированная монография. – Новосибирск, 2006.

E. Kobeleva

COMPETENCE-BASED APPROACH TO FOREIGN LANGUAGE TEACHING OF ECONOMISTS

Abstract. Foreign language teaching founded on competence-based, student-oriented and context-based approaches are regarded in the article. Possibilities of using educational technology directed to economists' professional and linguistic competences development are also considered. Project and critical thinking technologies are also actualised.

Key words: competence-based approach, student-oriented approach, context-based approach, project technology, critical thinking.

АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ОЛИМПИАДЫ ПО КУРСУ ОСНОВ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ*

Аннотация. Проблема безопасности жизнедеятельности человека признается во всем мире. Становится очевидным, что ключевая роль в обеспечении национальной безопасности любого государства и жизнедеятельности отдельной личности и общества принадлежит образованию. В ноябре 2009 года прошла Олимпиада по ОБЖ. После анализа полученных результатов сделан вывод: многие практические навыки, закрепленные как обязательные в Федеральной программе, не сформированы у детей, что требует более основательного подхода к вопросам подготовки школьников к экстремальным и чрезвычайным ситуациям.

Ключевые слова: безопасность жизнедеятельности, навык, спасение, основы безопасности жизнедеятельности, личность безопасного типа, юный спасатель, школа безопасности.

Проблемы формирования навыков рассмотрены многими авторами. Бернштейн в своей книге данное определение формирует так: «двигательный навык — не формула движения, и тем более не формула каких-либо постоянных, запечатлевшихся в двигательном центре мышечных напряжений. Двигательный навык — это освоенное умение решать тот или иной вид двигательной задачи» [3]. В работах Н.А. Лызь, Ю.Л. Воробьева [2] даны обширные понятия самого навыка и отдельно рассмотрена личность как субъект безопасности. Но только небольшая часть авторов рассматривают навыки человека как способ формирования личности безопасного типа, как составляющую гармонично развитой личности. С.П. Черный, Л.И. Шершнева [9] в своих работах раскрывают проблему формирования навыков безопасного типа с точки зрения общеобразовательных программ. Проблема же формирования навыков безопасного поведения подростков во внеучебное время как таковая не затронута.

Проблема безопасности жизнедеятельности человека признается во всем мире. ООН называет эту проблему одной из приоритетных в научных исследованиях. В Российской Федерации от социальных, техногенных, природных и иных катастроф ежегодно погибают более 300 тысяч человек, 100 тысяч человек становятся инвалидами, еще больше людей теряют здоровье. Защита человека от негативных воздействий антропогенного и естественного происхождения, достижение комфортных условий жизнедеятельности — первостепенные задачи нашей страны.

Сегодня, несмотря на серьезные шаги, предпринимаемые нашим государством в области законодательного регулирования вопросов обеспечения нормальных условий охраны труда, обновления нормативной базы, на практике еще в недостаточной мере устанавливаются первопричины тяжелых несчастных случаев с детьми, а также низкого уровня охраны их здоровья и жизни.

Становится очевидным, что ключевая роль в обеспечении национальной безопасности любого государства и жизнедеятельности отдельной личности и общества принадлежит образованию. Современная жизнь доказала необходимость обеспечения безопасности жизнедеятельности, потребовала обучения сотрудников МОУ, родителей и воспитанников безопасному образу жизни в сложных условиях социального, техногенного, природного и экологического неблагополучия. На данный момент во всех образовательных учреждениях введено понятие «личности безопасного типа», на практике же мы видим, что Личность безопасного типа — это лишь идеализированное понятие. Личность, которая ориентирована на рациональные отношения с окружающей средой (со всеми ее компонентами), сохранение природной составляющей окружающей среды, со знаниями, умениями и навыками безопасного поведения, жизнедеятельность которой безопасна как для себя, так и для других. Личность безопасного типа — это не только

* © Неймышев А.В.

набор поведенческих установок, это мировоззрение будущего, это своеобразная идеология гармоничного сосуществования человека и природы, по большому счету, это первый шаг в сторону некатастрофического развития всего человечества [10].

Давно известно, что основные понятия и принципы «безопасной жизни» закладываются еще в начальной школе, когда первый учитель объясняет детям основы поведения на улице и в быту. Переходя из класса в класс, ученик все больше сталкивается с опасными факторами жизни и находит способы борьбы с ними. Учитель безопасности жизнедеятельности помогает школьнику в становлении принципов безопасного поведения. С 2006 года на территории Свердловской области введена программа школьного курса «Культура безопасности жизнедеятельности», в часы которой добавлено значительное количество практических занятий. В силу специфики своего содержания, индивидуальной и коллективной направленности, этот курс имеет реальные возможности формирования собственными методами и средствами системы специальных знаний, умений и навыков, ряда физических и психологических качеств личности, которые необходимы для ускорения адаптации к условиям среды обитания, а также успеха в сложных, наиболее опасных видах деятельности, в том числе и военной службе.

В соответствии с требованиями к уровню подготовки обучающихся на ступени основного общего образования, учащиеся должны знать: факторы, укрепляющие и разрушающие здоровье, причины возникновения и масштабы различных видов опасности, правила безопасного поведения

в чрезвычайных ситуациях природного, техногенного и социального характера, с учетом специфики Свердловской области, способы безопасного поведения в природной среде. Так же у учащихся должны быть сформированы следующие умения: действовать в случаях терактов, при возникновении пожара в жилище и использовать подручные средства для ликвидации очагов возгорания, оказывать помощь утопающему, оказывать первую медицинскую помощь при травмах, ушибах, переломах, ранениях, ожогах, кровотечениях, обморожениях, пользоваться средствами индивидуальной защиты (противогазом, респиратором, ватно-марлевой повязкой, домашней медицинской аптечкой) и средствами коллективной защиты.

Для оценки сформированности у учащихся знаний и умений, определенных учебной программы курса «Основы безопасности жизнедеятельности» для общеобразовательных учреждений [8], применяются различные методы контроля. Одной из таких форм является проведение предметных олимпиад. В ноябре месяце 2009 года на территории Муниципального образования город Нижний Тагил была проведена областная олимпиада по основам безопасности жизнедеятельности, на которой проверялись как теоретические знания учащихся (первый тур), так и практические навыки действий в различных чрезвычайных ситуациях (практический тур). В практическом туре участвовали 439 учащихся с 7 по 11 класс из 30 школ города Нижний Тагил. Учащимся каждого класса предлагалось выполнить набор определенных практических заданий различной направленности (табл. 1).

Таблица 1

Выполнение практических заданий учащимися различных классов

Задание\Класс	7	8	9	10	11
Изготовление узлов	+	+			
Спасательные работы на воде	+	+			
Наложение крестообразной повязки на кисть	+	+			
Алгоритм тушения огня с использованием огнетушителя				+	+
Использование СИЗОД (надевание противогаза)	+	+	+	+	
Проведение реанимации			+	+	+
Наложение шины при переломе голени			+		
Нахождение азимута с использованием карты			+		

Результаты учащихся по итогам практической части олимпиады по ОБЖ

Этап	Доля учащихся		
	0-3 балла	4-7 баллов	8-10 баллов
изготовление узлов	26%	59%	15%
спас. работы на воде	21%	19%	60%
наложение повязки	13%	64%	23%
применение средств пожаротушения	39%	2%	59%
надевание СИЗОД	2%	33%	65%
реанимационные мероприятия	11%	39%	49%
наложение шин	3%	41%	56%
ориентирование по карте	7%	23%	70%

Для лучшей обработки результатов олимпиады все работы учащихся были разбиты на 3 группы. Первая группа – это учащиеся, набравшие от 0 до 3 баллов, вторая группа – это учащиеся, набравшие от 4 до 7 баллов и третья – от 8 до 10 баллов. Чем выше балл за выполненное задание, тем, соответственно, лучше учащийся справился с заданием. (табл.2.).

Данные, которые были получены после обработки результатов практической части олимпиады, показывают, что все жизненно необходимые умения еще не доведены до автоматизма у учащихся. На диаграмме (рис. 1) мы видим, что больше половины школьников (51%), не справились с практическими заданиями, 36 % выполнили не все задания, и только 13 процентов полностью смогли выполнить все

необходимые действия.

Хуже всех были выполнены два этапа: это наложение шин при закрытом переломе голени (справились с заданием 3% учащихся) и ориентирование на местности (справились 7% учащихся). Приходя на этап, учащиеся сталкивались сразу с нестандартной ситуацией, в школе они тренировались ориентироваться на местности в открытом пространстве, а на олимпиаде задание было изменено и звучало как «найти азимут по карте от объекта А до объекта Б». Многие учащиеся даже не представляли, как грамотно выполнить условие этапа. Это говорит о том, что в учебное время учащимся не успели довести до автоматизма все способы ориентации на местности, и, столкнувшись с изменением условий, учащиеся не смогли сориентироваться. Это говорить лишь

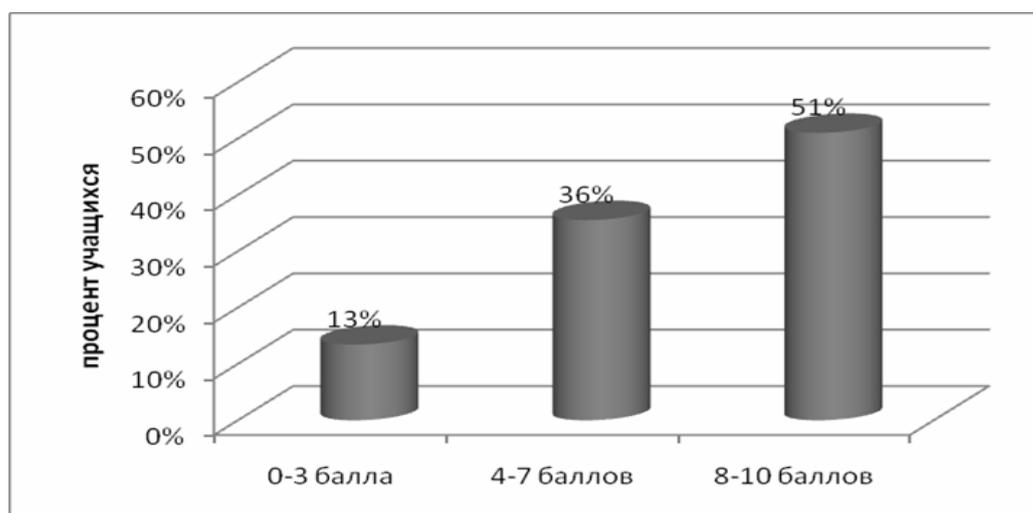


Рис. 1. Мониторинг результатов учащихся по итогам практической части олимпиады по ОБЖ

о том, что в реальной ситуации, в лесу или другой природной среде выживание и выход «к людям» для учащихся был бы затруднительным.

По названию такого этапа, как «Спасательные работы на воде» невозможно определить суть практического задания. Узнав задание: «бросить “конец Александра” утопающему», многие учащиеся мгновенно терялись. Они первый раз в жизни видели устройство для спасения утопающего. Отсутствие практических навыков спасения утопающих подтверждают и результаты: с этим заданием справились 21 % учащихся, тогда как не справившихся с заданием – 60%.

Лучше всего учащиеся выполнили этап «Использование первичных средств пожаротушения». В данном задании учащимся было необходимо выбрать правильный алгоритм приведения огнетушителя порошкового в действие. Но и на данном этапе только 39 процентов учащихся (менее половины) смогли бы в жизни правильно и быстро воспользоваться огнетушителем. Учитывая последние трагические события, произошедшие в «Хромой лошади», можно сказать, что незначительная часть детей владеют навыками действий при пожаре.

Также на олимпиаде учащимся было предложено оказать реанимационную помощь пострадавшему, многие школьники не знали, с чего начинать действия, а некоторые все-таки пытались выполнить жизненно необходимые действия для пострадавшего, но, как правило, манекен не «оживал». Как говорит в интервью директор центра экстренной психологической помощи МЧС России Юлия Шойгу, «...на мой взгляд, полезнее практика – нужно учиться, как делать непрямой массаж сердца и искусственное дыхание. Если вы спрашиваете среди своих знакомых, вряд ли большинство покажет вам, как делать искусственное дыхание или оказать первую медицинскую помощь. А порой правильные действия спасают жизни...» [1].

Анализируя данные, полученные в результате олимпиады по ОБЖ, сделаны два вывода:

1. На время проведения городской олимпиады по ОБЖ многие практические навыки, закрепленные как обязательные в Федеральной программе, не сформированы

у детей, что требует более основательного подхода к вопросам подготовки школьников к экстремальным и чрезвычайным ситуациям.

2. Проведенный анализ с использованием t-критерия не выявил достоверных различий в уровне сформированности практических навыков у учащихся разных районов города. Таким образом, можно сказать, что учащиеся Нижнего Тагила обладают одинаково не высоким уровнем владения практическими навыками в области безопасности жизнедеятельности.

Воспитание качеств, присущих личности безопасного типа, происходит через осмысление проблем безопасного существования стоящих перед учащимися, через педагогические воспитывающие ситуации, смоделированные и созданные педагогами и психологами. Воспитание воли, силы характера, целеустремленности, а также многих качеств, необходимых для нормального существования в ситуациях, выходящих за рамки нормальной жизнедеятельности, происходит в системе дополнительного образования: в секциях, таких, как «Юный спасатель», в рамках реализации требований Закона Российской Федерации от 04.09.03 г. № 547 «О подготовке населения в области защиты от чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера». Реализуемая в образовательных учреждениях программа «Школа безопасности» способствует формированию и развитию навыков быстрой оценки обстановки, принятия целесообразных решений и выполнения их. В то же время усвоение материала, приобретение умений и навыков безопасного поведения можно сделать более эффективным при организации тесной взаимосвязи учебной (общее образование) и внеучебной (дополнительное образование) деятельности, на принципах их комплексности, интеграции, системности и преемственности. При этом учебная и внеучебная деятельность выступают как средства, взаимодополняющие друг друга и качественно повышающие возможности обучения детей безопасному поведению в экстремальных ситуациях.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. «Российская газета» - Федеральный выпуск №3407 от 17 февраля 2008 г.
2. Белов С. В. Безопасность жизнедеятельности:

- учеб. для вузов / С. В. Белов, А. В. Ильницкая, А. Ф. Козьяков и др.; под общ. ред. С. В. Белова. – Изд. 3-е, испр. и доп. – М.: Высш. шк., 2001.
3. Бернштейн Н. А. Очерки о физиологии движений и физиологии активности [Электронный ресурс] / Н. А. Бернштейн. – М.: Медицина, 2007.
 4. Лызь Н.А. Развитие безопасной личности: психолого-педагогический подход. // Педагогика. – 2006. № 4.
 5. Раско С.Л., Овчаренко А. Г. Введение в курс “Безопасность жизнедеятельности”: метод, рекомендации по выполнению практических занятий по курсу “Безопасность жизнедеятельности” / Алт. гос. техн. ун-т, БТИ. – Бийск, 2006. – 41 с.
 6. Репин Ю.В. Курс “Культура безопасности жизнедеятельности” в общеобразовательных учреждениях Свердловской области. (ОБЖ. Основы безопасности жизни. – 2006. № 10. – С. 3-5).
 7. Русак О. Н. Безопасность жизнедеятельности / О. Н. Русак, К. Р. Малаян, Н. Г. Занько // под ред. О.Н. Русака. - Изд. 6-е, стер. – СПб.: Лань, 2003.
 8. Черный С.П. Подготовка студентов по специальности “Безопасность жизнедеятельности” / С.П. Черный, А.П. Савин // Теория и практика физ. культуры. – 2007. № 7. – С. 14.
 9. Фрадков М. Личность безопасного типа, психологический и социальный аспекты. – СПб.: Лань, 2003.

A. Neymyshev

THE ANALYSIS OF RESULTS OF THE OLYMPIC GAMES AT THE RATE OF BASES OF SAFETY OF ABILITY TO LIVE

Abstract. The problem of safety of ability to live of the person admits all over the world. Becomes obvious, that the key role in maintenance of national safety of any state and ability to live of the separate person and a society belongs to formation. In November, 2009 there have passed the Olympic Games on Bases of safety of live. After the analysis of the received results the conclusion is drawn: many practical skills fixed as obligatory in the Federal program, are not generated at children that demands more thorough approach to questions of preparation of schoolboys to extreme and extreme situations.

Key words: safety of live, skill, rescue, bases of safety of live, the person of safe type, the young rescuer, school of safety.

УДК 37.033

Фортунатов А.А.

АНАЛИЗ СОДЕРЖАНИЯ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ КОНЦЕПЦИЙ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ МОЛОДЕЖИ*

Аннотация. В статье раскрыто содержание отечественных концепций экологического образования молодежи.

Ключевые слова: экологическое образование, экологическая культура, концепции экологического образования.

На сегодняшний день в систему мер, призванных обеспечить национальную безопасность России, входит формирование научно обоснованных предпосылок и положений, которые основываются на осознании роли экологического информирования и образования. Формирование стратегии экологической политики государства, исходя из опыта мирового и отечественного развития, практически всегда идет совмес-

тно с созданием стратегии и тактики привлечения населения страны к реализации и разработке государственной экологической политики. Соответственно, в первую очередь следует создать систему экологического образования и воспитания населения, кроме того, разработать концептуальные схемы и стратегии решения проблем экологизации сознания людей и осуществления программы экологического просвещения населения.

Для выявления современных концепций преемственности экологического образования и ее методологических основ нами был проведен ретроспективный анализ исследуемой проблемы. Основываясь на исследовании научной литературы, кратко охарактеризуем концептуальные идеи эко-

* © Фортунатов А.А.

логического образования.

Возникновение такого понятия, как ноосфера связано с планетарным характером взаимоотношения человека со средой его обитания. Впервые данное понятие было введено Ле-Руа, а затем получило развитие в концепции ноосферы, предложенной Тейяром де Шарденом.

Дальнейшее развитие данная концепция получила в трудах о биосфере В.И. Вернадского. Как он полагает, ноосфера представляет собой живое вещество и косную материю, объединенную цепью прямых и обратных связей, и образующую единую систему [2, 49].

Можно отметить, что ученый в концепцию ноосферы вложил понимание того, что растущее глобальное осознание факта вторжения человека в естественные биогеохимические циклы, в свою очередь, ведет к все более взвешенному и целенаправленному контролю человека над глобальной системой. К сожалению, В.И. Вернадским не была закончена работа, посвященная формированию данной идеи.

В концепции ноосферы очень хорошо освещен вопрос, связанный с современным этапом взаимодействия человека и природы, а именно глобальный характер единства человека с окружающей природной средой. По мнению А.А. Горелова, в то время, когда создавалась эта концепция, не была еще так ярко развита противоречивость такого взаимодействия [4, 135]. В последнее время наряду с глобальным взаимодействием человека и природной среды стала отмечаться еще и противоречивость этого взаимодействия, которая может привести к кризисным экологическим состояниям. Кроме того, это связано еще и с растущим количеством взаимосвязей между природой и человеком, что ведет к развитию экологического риска, который можно рассматривать как плату человечества за изменения окружающей природной среды.

Отметим еще и тот факт, что после выхода человека в космос взаимодействие человека и природной среды перестало ограничиваться планетой Земля. Понятие «ноосистема», как отмечает А.А. Горелов, является более точным в наше время, чем понятие «ноосфера», т.к. выход человека в космос уже разрушил пространственную конфигурацию воздействия человека на

природу. Понятие «ноосистема» также актуально и в плане научного исследования экологической проблемы, из-за того, что направлено на развитие широко используемого во второй половине XX века системного подхода в изучении объективной реальности [4, 86].

По нашему мнению, концепция ноосферы остается актуальной и сегодня, так как отражает единство человека и природы как процесса – ноогенеза, который приводит к возникновению единой системы «человек – природная среда». Соответственно, ноогенез представляет собой один из аспектов процесса становления родовой сущности человека, который невозможно остановить, если отказаться от актуализации и совершенствовании потенциальных взаимосвязей, заложенных в человеке как виде.

В последнее время в научной литературе [1; 2; 8; 11 и др.] большое внимание уделяется отношению между природой и обществом, что привело к формированию концепции взаимодействия природы и общества как сложного, противоречивого и многоаспектного процесса. На деятельность человека, в ходе которой происходит формирование «пояса человеческого влияния», «пояса человеческой культуры», в первую очередь влияют законы общественного производства. Изменяя существующее природное равновесие, человек старается восстановить его путем формирования более высокого уровня знаний и умений. Человек может знать или не знать законы развития природы, умело и научно исследовать их для того, чтобы организовать свою жизнь и деятельность, но не принять их он не может.

Как верно пишет Ю.Г. Саушкин, «воздействие человека на природу настолько сложно, что он изменил географическую среду, как целое, властно вмешался в круговорот веществ в природе, создал в нем особый круговорот веществ технического происхождения» [12, 101]. Необходимо учитывать и тот факт, что человек или общество проживает не столько в измененной природной среде, а по большей части – в измененной самим же человеком природе. Составной частью производственных сил общества являются природные ресурсы и часть природных условий. Следовательно,

как пишет ученый, «природа и производство – это две сложные, диалектические системы, которые непрерывно взаимодействуют друг с другом» [12, 55]. Основываясь на принципе преемственности, данные системы не могут быть противопоставлены друг против друга из-за того, что являются одним целым и взаимодействуют в определенном историческом отрезке времени.

Как известно, экологические противоречия основываются на социальных и гносеологических причинах, развиваются в преобразовательной и познавательной сфере, затрагивают эстетические и этические аспекты деятельности. Соответственно, гармонизация взаимоотношений человека и природы должна осуществляться на следующих условиях: природопреобразовательном, познавательном и личностно-ценном. Предпосылкой возникновения гармонизации в отношениях между человеком и природой является историческая практика и их взаимодействие. Вследствие зародившегося в недавнем прошлом экологического кризиса, система «человек – природная среда» располагается в переломном пункте своего развития, так как современная экологическая ситуация очень непредсказуема. Исходя из этого гармонизацию можно представить не только как ценностную установку, а как еще одно реальное значение для определения путей экологического развития и будущего человеческой цивилизации.

Следующей концепцией, которую мы рассмотрим, является социосферная (гносеологическая) концепция, которая, по мнению М.А. Голубец и И.И. Козака, представляет собой основу для устойчивого развития. Центральным понятием данной концепции, по мнению ученых, выступает социосфера, т.е. структурно-функциональное единство природных биотических и социальных подсистем [3, 10].

Как полагают ученые: «Социосфера – это самоорганизованная, саморегулируемая планетарная система, включающая биосферу, другие, охваченные производственной деятельностью, геосферы и окружающий Землю Космос, и человеческое общество со всеми последствиями его умственной и хозяйственной работы (сооружениями, институтами, формами организации, типами производственных отношений

и др.). Функцию ее памяти и регулятора выполняет интегративный общественный интеллект. От эффективности работы ее регуляторных механизмов, надежности обратной связи между управляемой системой и ее регуляторной, научной обоснованности и производственной эффективности управленческих решений зависти будущее самой социосферы и ее подсистемы – биосферы» [3, 11].

В зависимости от того, насколько регуляторные органы социосферы способны воспринимать, накапливать, сохранять, использовать и передавать информацию, будет зависеть и эффективность управления сложными социосферными процессами. Комплексный глобальный мониторинг выполняет функцию обратной связи в социосфере и подчиненных ей геосоциосистемах. Соответственно, необходимо внедрять в процесс экологического образования разделы, связанные с комплексным мониторингом, который должен проводиться на различных ее объектах и включать в себя показатели функционирования структурных блоков управления системы (природной, социальной, экономической и др.).

На данный момент экологическое образование можно представить как смысл и цель образовательного процесса, в качестве основной идеи которого является коэволюция природы и общества как фактора устойчивого развития социоприродных систем. По мнению Н.Н. Моисеева, устойчивое развитие можно представить как «стратегию переходного периода, в результате которого может возникнуть режим коэволюции человека и природы» [10, 85]. Ученый отмечает, что «среди конкретных проблем в программе «устойчивое развитие» на первое место я бы поставил проблемы экологического образования. Их совокупность должна иметь абсолютный приоритет» [10, 106]. С подобным мнением нельзя не согласиться.

Следующей концепцией, на которую мы опирались в исследовании, является концепция экологического образования и воспитания в общеобразовательной школе, разработанная И.Т. Суравегиной [13] и И.Д. Зверевым [6]. Согласно ей на современного человека, находящегося в условиях новой социальной реальности, возлагается более глубокое осмысление диалектики соотно-

шения социальных и общечеловеческих, национальных и интернациональных интересов, решения глобальных общечеловеческих и социальных проблем.

Формирование отношения человека к природе не может далее проходить хаотично и должно основываться на глубоких знаниях ее законов. В данных условиях возрастает роль школы в создании ответственности у молодежи за историческую судьбу страны, что, в свою очередь, требует нового более широкого подхода к обучению и воспитанию подрастающего поколения.

Основываясь на идеях И.Т. Суравегиной и нашем исследовании [14, 67], следует отметить, что в экологическом образовании и воспитании основополагающее значение имеет формирование у учащейся молодежи экологической культуры. «Ответственность по отношению к природе проявляется в соблюдении нравственных и правовых принципов в природопользовании, в активной созидательной деятельности по изучению и охране природы, пропаганде идей оптимизации природопользования, противодействия безответственности» [13, 6].

Опираясь на системный подход, в Санкт-Петербурге были созданы концептуальные подходы к развитию муниципальной системы экологического образования. В данной работе были заложены направления того, как реально осуществить концепцию экологического образования на всех его стадиях и этапах, а также изложены концептуальные положения о развитии экологического образования в Санкт-Петербурге: объективные потребности в экологической подготовке выпускников различных образовательных учреждений в связи с современными социально-экономическими и социально-экологическими условиями в системе среднего общего образования, начального, среднего и высшего профессионального образования, дополнительного образования и постдипломного образования; выявлены противоречия как движущие силы развития; определены цели, задачи, принципы экологического образования, специфические особенности его содержания и образовательного процесса на каждом из этапов.

В качестве основы для развития мирового сообщества, на Международной конференции ООН по окружающей среде (Рио-

де-Жанейро, 1992 г.), была рекомендована концепция устойчивого развития, нашедшая отражение в итоговом документе конференции в качестве программы действий для достижения устойчивого развития с социальной, экологической и экономической точек зрения. В данном документе отмечается невозможность рассмотрения окружающей природной среды и социально-экономического развития как изолированных областей: высокое качество природной среды и здоровая экономика для всех народов мира должны быть в единстве. Концепцию устойчивого развития можно рассматривать как способ гармонизации взаимоотношений человека и природы или как путь к созданию экологического общества. На конференции были разработаны рекомендации по включению концепций развития и охраны окружающей среды во все учебные программы с анализом причин, вызывающих основные экологические проблемы; вовлечению школьников в местные исследования состояния окружающей среды; обеспечению прав населения на информацию о состоянии окружающей природной среды.

Принцип устойчивого развития, который также был провозглашен на этой конференции, является принципом развития всей природы, как его понимает современная наука. Основным документом данной конференции является «Повестка дня на XXI век», включающая в себя программу действия, которая будет способствовать устойчивому развитию социальной, экологической и экономической точек зрения. В этом документе также отмечается, что окружающую среду и социально-экономическое развитие не следует рассматривать как изолированные области.

В 1995 г. в Российской Федерации была разработана проектная концепция по переходу нашей страны на модель устойчивого развития. Одним из ведущих направлений деятельности по обеспечению устойчивого развития, как отмечается в пункте 4.6 данного проекта, является повышение уровня экологического образования и информированности населения о состоянии окружающей природной среды.

При реализации идеи устойчивого развития особое место в ней отводится молодежи, соответственно, следует обратить

внимание на совершенствование экологического воспитания и образования. Кроме того, управление процессом должно базироваться на результатах научных исследований. Повышение уровня экологического образования и информированности населения о состоянии окружающей природной среды, а также формирование представлений об изменении образа жизни является неотъемлемой частью деятельности по обеспечению устойчивого развития. Необходимо также развивать просветительскую деятельность среди населения по вопросам устойчивого развития, формирования высокой экологической культуры как трудящихся, так и молодежи.

Необходимость введения экологического образования подтверждено и на Всероссийском съезде по охране природы в 1995 г. В резолюции данного съезда отмечается необходимость создания целостной национальной системы всеобщего непрерывного экологического образования и воспитания, состоящей из федерального, отраслевого и регионального компонентов. На съезде принимается решение ускорить разработку научно обоснованной государственной стратегии развития экологического образования населения страны и программы ее реализации, а также обеспечить создание механизма взаимодействия и координации деятельности всех участников и организаторов системы непрерывного экологического образования; рекомендуется создать федеральную систему информационной поддержки экологического образования населения. На данной основе были разработаны ряд концепций экологического образования. Тематика исследований говорит о том, что ученые, занимающиеся проблемой экологического образования, осознали необходимость создания методологической теории, которая помогла бы решать задачи практического характера. Так, в своей работе Н.В. Картамышева пишет о том, что вопросы, связанные с экологическим образованием, разрабатываются сегодня учеными различных областей научного знания: педагогами, психологами, биологами, географами, методистами, экономистами [7, 200]. В общую концепцию образования вписываются практически все разработанные концепции экологического образования. В данных концепциях, как

отмечает Э.Д. Днепров, нашли отражение идеи демократизации, непрерывности, вариативности, альтернативности, открытости, гуманизации, развития [5, 208].

Именно благодаря всеобщности, непрерывности и обязательности экологического образования теоретические основы экологического образования, концептуальные положения исследуются многомерно, расширенно.

Анализ научных трудов показал, что отечественное экологическое образование вышло на одно из первых мест в общем и профессиональном образовании. Изучаются и создаются теоретические и практические подходы, принципы, образовательные компоненты, модели обучения и содержания экологического образования. В результате были созданы концепции, программы, учебные пособия.

Основываясь на изучении теоретических и практических подходов к экологическому образованию и отечественных концепций экологического образования, можно сделать вывод о том, что основной идеологической подоплекой экологического образования является представление о коэволюции Природы и общества. Исходя из данного представления основными целями экологического образования являются: гармонизация и направленность экологического образования на личность, а также создание условий для ее дальнейшего развития (Д.Ж. Маркович, В.М. Назаренко), формирование ответственного отношения к окружающей природной среде (Л.В. Савельева, Т.Н. Глотова), формирование у человека экологического сознания и профессионализма (Е.Г. Мартынов), обеспечения условий для интеллектуального, личностного и социального его развития (Э.В. Гирусов).

Международное экологическое движение педагогов признало экологическое образование в качестве приоритетного направления модернизации общеобразовательных систем. Данное движение предписывает правительствам разных стран рассматривать политику и практику в области образования с учетом глобального экологического кризиса. Человечество наконец-то стало понимать, что самым ценным в XXI веке во всем мире будет чистая природная среда. Резюмируя изложенное, следует подчеркнуть, что первоначальной

задачей для человека является научить молодежь сохранять и улучшать окружающую среду, которая является наследием предыдущего поколения и не повторять их ошибки.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Акимова Т. А. Основы экоразвития : учеб. пособие / Т. А. Акимова, В. В. Хаскин. – М. : Рос. эконом. акад., 1994. – 312 с.
2. Вернадский В. И. Ноосфера, творчество, нравственность / В. И. Вернадский. – М. : Знание, 1990. – 64 с.
3. Голубец М. А. Концепция социосферы в проблеме устойчивого развития и экологического образования / М. А. Голубец, И. И. Казак // Экологическое образование в целях устойчивого развития (Экологическое образование XXI век): тез. докл. Междунар. конф. – Тольятти: ТГУ, 1996. – С. 10-12.
4. Горелов А. А. Концепции современного естествознания / А. А. Горелов. – М.: Центр, 1997. – 208 с.
5. Днепров Э. Д. Четвертая школьная реформа в России / Э. Д. Днепров. – М.: Интерпракс, 1994. – 243 с.
6. Зверев И. Д. Экологическое образование и воспитание: узловые вопросы / И. Д. Зверев // Экологическое образование: концепции и технологии. – Волгоград : Перемена, 1996. – С. 72-84.
7. Картамышева Н. В. Социально-философские вопросы экологического образования / Н. В. Картамышева // Экология, культура, образование: матер. науч. конф. – М. : Изд-во МГПИ, 1989. – С. 196-204.
8. Красимов В. А. Охрана природы: принципы, проблемы, приоритеты / В. А. Красимов. – М.: Ин-т охраны природы и заповедного дела, 1992. – 174 с.
9. Моисеева Л.В. Альтернативные модели экологического образования / Л. В. Моисеева. – Екатеринбург : Изд-во УГППУ, 1997. – 106 с.
10. Моисеев Н.Н. Экология и образование / Н. Н. Моисеев. – М. : Юнисам, 1996. – 192 с.
11. Платонов Г.В. Диалектика взаимодействия общества и природы / Г.В. Платонов. – М.: МГУ, 1989. – 191 с.
12. Саушкин Ю.Г. Взаимодействие географической среды и общественного производства. Введение в экономическую географию / Ю. Г. Саушкин. – М.: МГУ, 1970. – 101 с.
13. Суравегина И. Т. Экологическое образование и воспитание в советской общеобразовательной школе / И. Т. Суравегина // Экологическое образование в общеобразовательной школе СССР – ПНР : сб. науч. тр. – М. : НИИ содержания и методов обучения, 1990. – С. 4-14.
14. Фортунатов А. А. Экоцентрический тип экологического сознания, как фактор экологической культуры / А. А. Фортунатов // Высшее образование сегодня. – М.: ООО Издательская группа «Логос», 2009. № 6. – С. 66-69.

A. Fortunatov

THE ANALYSIS OF THE CONTENTS OF DOMESTIC CONCEPT OF YOUTH'S ECOLOGICAL EDUCATION

Abstract. The article deals with the contents of domestic concept of youth's ecological education.

Key words: ecological education, ecological culture, concept of ecological education.

ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ЧЕРЕЗ ПРИОБЩЕНИЕ К ТЕАТРАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЕ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ В РАМКАХ ЭЛЕКТИВНОГО КУРСА «ДИЗАЙН ТЕАТРАЛЬНОГО КОСТЮМА». ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ*

Аннотация. В статье анализируется возможность реализации в рамках элективного курса «Дизайн театрального костюма» решение проблемы приобщения старшеклассников к миру театрального искусства.

Ключевые слова: творческая активность, формирование театральной культуры, дизайн театрального костюма, эстетическое образование.

Актуальной тенденцией современно-го технологического и не только образования стала разработка элективных курсов, которые особенно востребованы на старшем этапе обучения. В настоящее время учеными-исследователями и специалистами-практиками создано достаточно большое разнообразие элективных курсов, в том числе и в рамках предметной области «Технология».

Указанные выше тенденции являются результатом реализации основных принципов Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г., которая направлена на создание и реализацию системы специализированной подготовки (профильного обучения) в старших классах общеобразовательной школы, ориентированной на индивидуализацию обучения и социализацию учащихся, в том числе с учетом реальных потребностей рынка труда отработку гибкой системы профилей.

Поскольку переход на профильное обучение на старшей ступени обучения общеобразовательных учреждений Российской Федерации осуществляется с 2006-2007 учебного года, еще более длительный срок имеет введение предпрофильной подготовки в девятых классах – это период с 2005- 2006 учебного года, в настоящее время накоплен большой методический опыт разработки элективных курсов, происходит дальнейшее углубление содержания образования с помощью этих важных пе-

дагогических инструментов реализации задач Концепции модернизации российского образования.

В соответствии с этим в настоящей статье предпринята попытка отразить исследовательскую деятельность по разработке программы элективного курса «Дизайн театрального костюма», предназначенной для обучающихся в 11-х классах общеобразовательной школы.

Для более качественного решения этой сложной задачи остановимся на некоторых методических характеристиках, используемых применительно к элективным курсам. Основными из них являются следующие:

- это обязательные для изучения курсы по выбору учащихся;
- элективные курсы составляют вариативную часть содержания среднего (полного) общего образования;
- реализация элективных курсов осуществляется за счет времени, отводимого на компонент образовательного учреждения.

С точки зрения функционала элективных курсов большинство исследователей выделяют три основных направления:

- 1) углубление содержания профильного курса;
- 2) развитие содержания базового курса (в нашем случае – в предметной области «Технология») за счет смежных учебных предметов (в случае разрабатываемого в настоящем исследовании курса такими предметами выступают история, литература, математика и геометрия, мировая художественная культура, изобразительная деятельность, черчение);

3) способствуют удовлетворению познавательных интересов в различных областях жизнедеятельности человека. В представленном в настоящей статье курсе в качестве таких областей выступают история культуры, театральное искусство,

* © Игнатьева И.Ю.

различные виды декоративно-прикладного искусства и ремесел: вышивка, кружевоплетение, ювелирное дело, ткацкое искусство, дизайн, история и искусство создания сценического костюма.

Помимо этих, общих для основной массы исследований функций, в настоящем исследовании особенно выделяется и подчеркивается необходимость развития творческой активности старшеклассников в процессе изучения программы различных элективных курсов, в том числе и созданных в рамках образовательной области «Технология».

В настоящей статье мы хотим проанализировать возможности реализации в рамках элективного курса «Дизайн театрального костюма» не столько задач освоения учащимися основ дизайна театрального костюма как составной части декоративно-прикладного костюма, сколько через решение проблемы приобщения старшеклассников к миру театрального искусства.

Школа уже достаточно давно стала включать театр в самые разнообразные формы учебной и внеучебной деятельности. В настоящее время рядом научных исследователей выделяется специфическое направление – театрально-педагогические технологии, театральная или театропедагогика. В рамках этих исследований разработана концепция педагогического руководства самодеятельным театром школьников (Т.Ф. Завадская, Л.А. Никольский, Ю.И. Рубина, Н.Н. Шевелев); школьный театр в системе культуры и образования (О.А. Лапина, Е.К. Чухман); уроки театра на уроке в школе (А.П. Ершова); раннее специальное театральное образование (А.В. Гребенкин); включение элементов театра в организацию школьного педагогического процесса (В.М. Букатов, А.П. Ершова); театральное искусство в подготовке и повышении квалификации педагогических кадров (А.Б. Никитина, М.А. Фомина); воспитание зрительской культуры (А.Я. Михайлова, Л.М. Некрасова).

В настоящее время приобщение к театру стало актуально не только для специализированных школ с гуманитарным или эстетическим направлением (гимназии и лицеи), но и для общеобразовательных школ, которые вводят в свою программу театральные кружки, факультативы, раз-

рабатывают элективные курсы с применением элементов театрального искусства, уроки театра, открывают на своей базе театральные студии. Разработано большое количество программ, направленных на знакомство детей школьного возраста с театральным искусством и его отдельными элементами, как-то: сценическая речь, исполнительское искусство, театральные декорации, сценический костюм и т.п. В рамках технологического образования в настоящее время применение элементов театральной педагогики, театрального искусства наименее разработано.

Главной образовательной целью в работе с детьми исследователи в области театральной педагогики выделяют формирование театральной культуры как интегративной личностной характеристики. В большинстве случаев в рамках школьного образования реализуется только базовый компонент театральной культуры – формирование представлений о театральном искусстве, которое заключается, прежде всего, в знакомстве школьников с театром как видом искусства, в изучении истории отечественного и зарубежного театра, в освоении элементов актерского мастерства и постановке спектаклей, в которых играют школьники.

Поскольку предметом рассмотрения в настоящей статье выступает старшая ступень обучения, то возможности освоения театральной культуры для этой возрастной категории существенно выше: дети могут осваивать такие её компоненты, как:

- компетентность в области театрального искусства, которая означает эффективное применение полученных знаний, умений в практической деятельности;
- ценностно-смысловой компонент театральной культуры школьника представляет собой совокупность, систему личностно-значимых и личностно-ценных стремлений, идеалов, убеждений, взглядов, позиций по отношению к театральному искусству. Это направленность на личностное присвоение тех художественных смыслов, которые заложены в театральной постановке;
- рефлексия как осмысление целей, процесса и результатов своей деятельности по присвоению театральной культуры, а также осознание тех внутренних измене-

ний, которые в нем происходят благодаря освоению театрального искусства.

На наш взгляд, в рамках технологического образования наиболее эффективно можно реализовать именно эти направления, поскольку здесь происходит проникновение «внутрь» театральной жизни, за кулисы постановки, учащиеся получают возможность оценивать атрибутику театрального спектакля как комплексное средство выражения сущности того художественного произведения, которое легло в основу театральной постановки. Кроме того, проникновение театрального искусства в содержание школьного образования (урок театра, факультатив по театральной культуре или любительский театральный коллектив) создает широкие возможности для размышлений об искусстве и жизни, это творческий процесс знакомства с искусством и постижения законов театра, усвоения определенных знаний о нем.

Театральное образование и воспитание в школе включает три основных направления:

- воспитание основ зрительской культуры;
- развитие навыков театрально-исполнительской деятельности;
- накопление учащимися знаний об искусстве театра.

При этом организация театрально-творческой деятельности школьников на каждой ступени обучения реализует указанные направления работы в той степени, которая соответствует возрастным интересам и возможностям детей. Наиболее широкие возможности для применения театрального искусства в соответствии с возрастной спецификой имеются на старшей ступени школьного обучения.

Применительно к задачам настоящего исследования – разработке элективного курса «Дизайн театрального костюма» каждое из направлений может решать следующие задачи:

- формирование представления о компонентах художественного образа в театральном искусстве, их реализации через дизайн театрального костюма;
- формирование представления о системе характерологических черт человека (героя, персонажа) и возможностей их отражения через театральный костюм;

- формирование представления об искусстве мизансцены как языке театрального спектакля и специфике её построения посредством театрального костюма;

- освоение средств выразительности театрального искусства в части дизайна театрального костюма;

- навыки коллективной работы при подготовке театрального спектакля (или сцен и фрагментов);

- освоение терминов и понятий театрального искусства, искусства изготовления и декорирования театрального костюма;

- знания о разных театральных профессиях (в том числе о профессии художника-технолога по театральному костюму);

- формирование представления о разных видах и жанрах театра и специфике их отражения в театральном костюме.

Выше указывалось, что возможности полноценной реализации этих задач возникают исключительно в старшем школьном возрасте – в период жизненного самоопределения человека, интенсивного формирования личности. В это время происходит интенсивное формирование мировоззрения, системы научных, нравственных и эстетических взглядов, с позиций которых старшеклассник воспринимает явления окружающего мира и определяет свое место в обществе.

В связи с расширяющимся жизненным, практическим и художественным опытом у старшего школьника возрастают возможности для полноценного художественного восприятия театрального искусства. Старшеклассник вполне способен разобратся в художественной канве спектакля: за конкретной жизненной ситуацией, за действиями и поступками героев увидеть развивающуюся мысль режиссера, воспринять его нравственно-эстетическую позицию, его взгляд на мир. Старшеклассник уже достаточно отчетливо представляет себе роль каждого из создателей спектакля и в процессе анализа способен дифференцировать компоненты сложного сценического образа, то есть отделять при восприятии спектакля пьесу от ее трактовки театром, драматургический образ – от образа, создаваемого актером, оценить значение костюма в создании образа персонажа и т.д.

В старшем возрасте расширяется

возможность оценки спектакля в более широком контексте – историческом, стилистическом, эстетическом, в связи с художественными направлениями эпохи и т.п.

У старшеклассника снижается или исчезает вовсе внутренний барьер для полноценного эстетического восприятия театрального искусства, который присущ школьникам более младшего возраста и характеризуется отверганием спектаклей, по своей тематике или форме далеких от интересов данного возраста. Старшеклассника может заинтересовать необычное сценическое решение пьесы, по своей проблематике весьма далекой от привычного круга его интересов.

Все вышеперечисленное является общей характеристикой возможностей старшего возраста в области художественного восприятия. Однако эти возможности могут и не реализоваться, если не будут созданы определенные условия для художественного развития учащихся. Поэтому в старшем возрасте одной из важнейших педагогических задач остается задача расширения и обогащения непосредственного художественного опыта учащихся, привития навыков его осмысления и анализа.

Старший школьный возраст является важным периодом становления и оформления формирующегося эстетического сознания. Именно в этом возрасте возможно сознательное и самостоятельное художественное восприятие, в силу того, что у старшеклассников происходит выработка самостоятельных суждений, оценок, отношений и представлений об окружающем мире, в структуру которого и включено театральное искусство.

В силу ограниченного уровня художественных знаний и отсутствия еще устойчивой эстетической позиции школьниками могут быстро усваиваться готовые модные схемы, широко бытующие вкусы, общепринятые идеалы, установившиеся каноны в восприятии театрального искусства. С одной стороны, такого рода возрастную пластичность можно (и нужно) использовать в воспитательных целях, с другой – конформизм, не ликвидированный на определенном этапе, может утвердиться в устойчивое свойство эстетической позиции личности.

Эстетическое образование в старших

классах может быть построено по двум направлениям: расширение и углубление знаний по театру, полученных в предыдущих классах, и приведение этих знаний в определенную историко-искусствоведческую и мировоззренческую систему.

Элективные курсы, факультативы по театральному искусству (при всем разнообразии содержания и методов занятий) имеют одну общую цель: расширить запас художественных знаний учащихся, приобщить их к различным видам искусства, повысить, в конечном счете, уровень их художественного развития.

Важным педагогическим преимуществом элективных, факультативных форм получения знаний является также творческая свобода преподавателя в выборе наиболее эффективных методов и форм работы с учащимися. Кроме того, такие занятия позволяют педагогу в большей степени учитывать индивидуальность учащихся: его интересы, склонности, возможности и способности, уровень его творческих проявлений.

При этом восприятие школьниками искусства и активное творческое проявление себя в нем – процессы взаимосвязанные. В старших классах вполне возможна работа вокруг постановки спектакля силами всего класса. И важным элементом такой работы может стать педагогическая деятельность по обучению школьников дизайну театрального костюма.

Выделенные выше возможности театрального искусства и элективных курсов, основанных на его содержании, позволяют обосновать актуальность разработки и методического обоснования элективного курса «Дизайн театрального костюма».

Для настоящего исследования важно, что создание театрального костюма является одним из базовых элементов подготовки спектакля. Часто именно театральный костюм, его соответствие эпохе, образность и эстетика решают судьбу спектакля. В истории театрального искусства находят отражение многочисленные примеры, когда эскизы театральных костюмов создавались известными художниками: яркий тому пример – «Русские сезоны» С. Дягилева в Париже, которые прославили русское сценическое искусство. Но мало кто слышан о роли художников общества «Мир

искусства» и в частности таких его ярких представителей, как А. Бенуа и Л. Бакст, которые первые в мире совершили попытку, и удачную, изменить к лучшему театральные постановки. Над оформлением «Русских сезонов» работала целая плеяда талантливейших художников из общества «Мир искусства». Искусствоведы считают, что основной причиной успеха постановок С. Дягилева являлось совершенно новое оформление спектаклей как единого стиливого порыва, подчинённого отображению художественной правды эпохи. Представители «Мира искусств» впервые стали изображать эскиз костюма и актёра в нём, в движении, определяя, таким образом, характер поведения, стиль образа и даже направление работы для балетмейстера.

Материалом для эскизов костюмов у художников этого общества (Л. Бакст) могла служить, например, греческая вазопись, благодаря которой они отличались простотой и торжественностью. Своеобразие покроя одежды, орнаментов, париков, грима, резкость и угловатость движений, острота силуэтов, барельефная постановка фигур создавали в рисунках Л. Бакста яркое ощущение архаики.

Таким образом, роль театрального костюма в создании театрального действия очень велика. Именно поэтому освоение учащимися старших классов технологии изготовления и дизайна театрального костюма должно получить свое достойное место в содержании технологической подготовки на старшей ступени обучения.

Выбор именно этой образовательной ступени обусловлен не только тем, что только на этом этапе школьникам максимально раскрываются богатства театрального искусства, но и в том, что сложность технологии изготовления и дизайна театрального костюма позволяет использовать её возможности в обучении учащихся только в этом возрасте.

Рассмотрим специфические особенности технологии создания и дизайна театрального костюма.

Центральная особенность в технологическом алгоритме создания театрального костюма – это его функциональное назначение. Предназначение театрального костюма – облачать артиста в процессе создания характерного образа персонажа. В таком

костюме артист работает, и поэтому одним из его основных качеств должно быть соответствие требованиям к функциям рабочей одежды:

- соответствие гигиеническим требованиям;

- соответствие эксплуатационным требованиям (удобство, практичность, функциональность, защитные свойства, безопасность для работы, износостойкость и изменение защитных свойств и безопасности во время эксплуатации, удобство ухода и хранения спецодежды, настроение работников);

- соответствие эргономическим требованиям (обеспечение максимального комфорта и свободы движений);

- соответствие экономическим требованиям (стоимость нарицательная/потребительская, стоимость хранения/чистки, связь вложения денег с количеством и качеством труда).

Уже изготовление костюма, соответствующего этим утилитарным задачам, достаточно сложно. Но театральный костюм отличается тем, что должен отражать конкретную историческую эпоху, искусства этой эпохи, исторические и социальные условия, соответствовать конкретным событиям театральной постановки.

В соответствии с этим становится понятно, что специфика изготовления театрального костюма очень сложна: это исключительно рукотворное, творческое произведение, технологию изготовления которого театральные художники по костюмам и в наше время передают из поколения в поколение, из рук в руки. В настоящее время учебной литературы для изучения технологических аспектов создания театрального костюма практически нет.

Вследствие этого для решения задач настоящего исследования встала необходимость разработки технологии создания театрального костюма, которая включает в себя ряд этапов:

- 1) зарисовка модели, создание эскиза. Костюм несет в себе определенный художественный образ, так как помогает человеку выражать эстетический идеал эпохи. Этот идеал развивается и изменяется вместе с жизнью общества и не только отражает изменения, происходящие в развитии экономики, но тесно связаны с политикой,

религией, этикой. В театре созданием эскизов занимаются профессиональные театральные художники. По окончании разработки модели, эскиза они раскрывают особенности своего замысла работникам швейного цеха, художественной мастерской театра, рассказывают, как та или иная модель должна выглядеть, какие основные работы, какие второстепенные, где располагается вышивка. Мастера вносят коррективы и приступают к работе по созданию костюма. В ходе освоения элективного курса этот этап может выглядеть по-разному: учащимся может предоставляться возможность как самостоятельно разрабатывать эскизы театральных костюмов, так и творчески модифицировать эскизы, которые были созданы профессиональными художниками, или создавать эскизы, ориентируясь на записи театральных постановок;

2) подбор необходимых материалов для изготовления костюма: тканей, мехов, кружева, создание вышивок, аппликаций. Это очень важная часть работы. И здесь в театральном костюме есть своя специфика. Рассмотрим это на примере применения меховой отделки в процессе создания театрального костюма. Для театральной постановки, в отличие, например, от кинопостановки важен эффект, поэтому здесь не обязательно соблюдать такие условия, как использование натурального меха в изготовлении костюма, иллюстрирующего, например, первобытную эпоху. Если используемый заменитель меха умело акцентируется световыми эффектами, то создается нужный эффект меховой отделки или мехового изделия. Для театра часто бывает важнее условность, символизм.

Учащиеся на этом этапе уже должны знать историю костюмов, специфику разных эпох, материалы, ткани. Здесь важны знания о том, как ведет себя та или иная ткань, представление о таких технических деталях, как например – какую надо делать подкладку, какие дополнительные детали понадобятся для поддержания формы одежды. Важно не просто нарисовать эскиз, а понять, какова технология её реализации. Особо следует отметить, что в театральном костюме имеет значение не только внешняя отделка, но и технология изготовления, например, подклада, поскольку именно он будет отвечать за форму и элегантность

костюма; соблюдение других требований к театральному костюму как к рабочему, которые мы приводили выше;

3) создание костюма. Здесь также важно учитывать требования к театральному костюму как к рабочей одежде. Кроме того, театральный костюм должен соответствовать стилю эпохи, характеру героя, общей мизансцене. Поэтому на этом этапе не теряют актуальность знания по истории костюма, анализ театральных костюмов в конкретных театральных постановках. Этот этап состоит из ряда примерок, в процессе которых учитываются не только пожелания того, для кого этот костюм предназначен, но и оценивается соответствие задачам художественной постановки, решения проблемы реализации художественного образа. Таким образом, сценические костюмы делаются по особой технологии, по фигуре, с подгонками, с примерками. Результат при этом должен быть идеальным, необходимо строго выдерживать форму талии, ширину рукава. На этом этапе многое зависит от времени, в котором происходит действие спектакля. Например, у костюмов «пушкинского времени» есть свои нюансы, современные постановки также предъявляют свои требования к технологии изготовления костюма. На этом этапе важно, чтобы учащиеся познакомились с театральным костюмом наглядно – например, в процессе экскурсии в театральные цеха. По окончании этого этапа учащиеся должны составить технологическую опись этапов изготовления театрального костюма;

4) дизайн или декорирование, отделка костюма. Многие костюмы требуют ручной отделки. Это достаточно сложная работа, но практический опыт показывает, что школьникам очень нравится выполнять такую работу. Здесь предоставляется широкий простор для их фантазии, возможности проявить свои творческие способности. Здесь школьники получают возможность проявить умение работать с цветами, фактурой, линией и формой, а также знания по истории костюма, умение разбираться в тканях, технологии пошива, знания и умения применять множество приемов по окраске и художественной росписи тканей, приемы аппликаций и вышивки.

В соответствии с указанными этапами технологического процесса создания теат-

рального костюма можно выделить следующие элементы содержания элективного курса «Дизайн театрального костюма»:

Театральный костюм как элемент оформления спектакля.

Исторический силуэт, способы достижения силуэта современным кроем.

Виды тканей и их использование в изготовлении театральных костюмов.

Швейные работы при изготовлении сценического костюма.

Основные технологические принципы изготовления головных уборов, обуви и аксессуаров.

Составление технологической описи.

Итак, в настоящей статье решалась следующая задача: раскрыть возможности реализации в рамках элективного курса «Дизайн театрального костюма» проблемы приобщения старшекласников к миру театрального искусства. Было показано, что содержание данного курса соответствует данной задаче и позволяет решать её достаточно эффективно. Таким образом, созда-

ние данного элективного курса позволяет педагогу посредством реализации курса, разработанного в рамках образовательной области «Технология», формировать театральную культуру старших школьников, раскрыть новые грани личности старшекласника.

I. Ignat'eva

FORMATION OF CREATIVE ABILITIES THROUGH FAMILIARIZING WITH THEATRICAL CULTURE OF THE SENIOR PUPILS WITHIN THE LIMITS ELEKTIVNYY COURSE «DESIGN OF THE THEATRICAL SUIT».

Abstract. In article the opportunity of realization within the limits of elektivnyy course «Design of the theatrical suit» the decision of the problem of familiarizing of senior pupils to the world of a theatrical art is analyzed.

Key words: creative activity, formation of theatrical culture, design of a theatrical suit, aesthetic formation.

УДК 37.013.42

Рудакова Е.Н.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА АСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ*

Аннотация. В статье рассматривается практический опыт социально-педагогической работы по профилактике асоциального поведения среди подростков в городском муниципальном округе, в том числе на основе инновационной технологии профилактики – созданию «зоны безопасности» вокруг образовательного учреждения. Описывается комплекс мероприятий, направленный на повышение самооценки несовершеннолетних, уменьшение конформности, выработку положительных черт характера, навыков межличностного общения, системы ценностных отношений, определение активной жизненной позиции, формирование здорового образа жизни.

Ключевые слова: асоциальное поведение, подросток, социально-педагогическая

профилактика, «зона безопасности», мероприятия, образовательные учреждения.

Общество, в котором мы живем, характеризуется крайней степенью социальной и политической нестабильности. Девальвация культурных ценностей, неуверенность в завтрашнем дне, неспособность части населения, а особенно подростков, активно справляться с жизненными трудностями – вот те предпосылки, которые обеспечивают асоциальным явлениям прочные позиции в обществе.

Проблемы социальной педагогики, идея социальной обусловленности воспитания и развития ребенка нашли отражение в работах А.С. Макаренко, А.В. Мудрика, А.Я. Наина, К.Д. Ушинского, С.Т. Шацкого, В.Н. Шульгина и др. Проблема социального становления личности отра-

* © Рудакова Е.Н.

жена в исследованиях Ю.М. Антонян, Л.И. Божович, В.В. Гульдана, И.С. Кона, О.Л. Романовой, В.Д. Семенова, Н.А. Томина, И.А. Филлиповой, Г.Г. Федоровой, и др. Социально-педагогические основы воспитательно-образовательного процесса по профилактике отклоняющегося поведения подростков сформулированы в трудах С.А. Беличевой, В.Г. Бочаровой, С.И. Григорьева, А.В. Мудрика, Л.В. Мардахаева и др. Профилактическая и коррекционная работа с «трудными» подростками раскрыта в трудах таких ученых, как А.М. Каминер, Ю.А. Клейберг М.И. Рожков, М.А. Ковальчук, И.В. Кузнецова, Е.А. Майорова и др.

Формирование личности несовершеннолетних происходит в среде с разнообразным содержанием социальных факторов, которые могут оказывать как положительный, так и отрицательный эффект в развитии духовных и нравственных начал подростков.

Трудными обычно являются те дети, которые характеризуются определенными отклонениями в нравственном развитии, наличием закрепленных отрицательных форм поведения, недисциплинированностью. В дальнейшем из таких детей формируются асоциальные подростки, которых профессор психологии М.С. Неймарк, характеризует так: 1) циники; вожаки асоциальных групп со сложившейся аморальной системой взглядов и потребностей; нарушают порядок и правила по убеждению и считают себя правыми; сознательно противопоставляют себя обществу; 2) неустойчивые, не имеют твердых моральных убеждений и глубоких нравственных чувств; их поведение, взгляды, оценки целиком зависят от ситуации; подвержены дурному влиянию, не способны ему противостоять; 3) подростки и старшие школьники, которых толкают на асоциальные поступки сильные личные непосредственные потребности при наличии очень слабых тормозов; непосредственные потребности (в зрелищах, вкусной еде, нередко — табаке, вине и т. д.) оказываются у них сильнее, чем их нравственные чувства и намерения, и удовлетворяются недозволенным образом; 4) аффективные дети, переживающие постоянное чувство обиды на основе мнения о том, что их недооценивают, ущемляют, не признают, что к ним несправедливы [5, 182].

В настоящее время в литературе определения сущностного смысла такой отрицательной позиции, как «асоциальное поведение», не очень отличаются друг от друга, скорее, они сводятся к указаниям на социальность и на нормы общества, включают в себя либо указание причин асоциального поведения, либо выделение одной главной причины и признака асоциального поведения. В различных науках определение асоциального поведения также имеет свои особенности. Определения и разных авторов, и разных наук не противоречат, а дополняют друг друга. Мы остановимся на следующей формулировке: «асоциальное поведение» — это субъективно-индивидуальное или групповое, отклоняющееся от нравственных ценностей, норм и правил, закреплённых в данном обществе, поведение подростков, включённых в систему исторического разрушения связей между поколениями, вследствие чего происходит приобретение и закрепление ценного для подростка отрицательного опыта, включающего в себя дезадаптацию, десоциализацию, деморализацию; способствующее самореализации и характеризующиеся определёнными психофизиологическими характеристиками [1, 7].

К социально-педагогическим причинам асоциального поведения подростков чаще всего относятся:

- отсутствие установок на ориентацию подростков на социальные, нравственные ценности в деятельности педагогического коллектива;
- рассогласование в целях взаимодействия подростка с коллективом учащихся и педагогов;
- смена ценностных ориентаций подростков с переходом на более высокий уровень социализации личности;
- интеллектуальная неразвитость, душевная черствость, эмоциональная глухота значительной части детей;
- разрыв в преемственности между поколениями в ценностных ориентациях подростков;
- асоциальное поведение родителей (пьянство, драки, наркомания, преступный образ жизни и т. п.);
- полное безразличие к ребенку или, наоборот, чрезмерный контроль со стороны взрослых;

– подстрекательство взрослых, втягивание малолетних в группы асоциального поведения;

– культивирование агрессивного стиля поведения средствами массовой информации;

– педагогическая запущенность.

Работа по социально-педагогической профилактике асоциального поведения подростков в большей степени зависит от деятельности органов и учреждений системы образования, потому что через воспитательное воздействие этой системы проходит практически всё молодое поколение.

В образовательных учреждениях городского округа Котельники Московской области данная профилактика определена следующими приоритетными направлениями:

– сохранение и развитие системы воспитательной работы и дополнительного образования детей для достижения максимального уровня охвата учащихся общеобразовательных учреждений занятиями во внеурочное время;

– формирование здорового образа жизни детей;

– усиление индивидуальной профилактической работы на межведомственной основе с несовершеннолетними, находящимися в социально опасном положении, и их семьями;

– работа с детьми и их родителями в связи с различными асоциальными явлениями, такими, как курение, алкоголизм, токсикомания, наркомания и др.

Профилактическая работа с несовершеннолетними, находящимися в социально опасном положении, и их семьями начинается с создания банка данных на эти категории и проводится уже в дошкольных учреждениях, т.к. раннее выявление неблагополучных семей позволяет своевременно и более эффективно ее проводить.

Межведомственный общегородской банк данных на детей, состоящих на внутришкольном учёте, учёте в отделе по делам несовершеннолетних (ОДН) УВД г. Котельники, в комиссии по делам несовершеннолетних (КДН) (банк данных «Дети») и банк данных на неблагополучные семьи (банк данных «Семья») были сформированы в 2008 году. С этими учащимися и семьями проводится оперативная работа по оказа-

нию необходимой психолого-педагогической и социальной поддержки, которую проводят социальные педагоги и психологи, имеющиеся во всех школах, классные руководители, взаимодействуя с КДН, ОДН, городской поликлиникой, Центром психолого-педагогической реабилитации и коррекции «Ариадна».

Основная работа по профилактике в муниципальном образовании проводится в рамках внеурочной воспитательной работы с детьми посредством формирования здорового образа жизни и организации занятости и досуга на базе образовательных учреждений, в учреждениях культуры и спорта, например:

– во внеурочной и воспитательной работе школ: проведение круглого стола «Как молодежь противостоит наркоагрессии»; моделирование деловой игры «О наркотиках с разных сторон»; молодежный конгресс «Молодежь за здоровую семью»; беседы с учащимися: «Каждый – кузнец собственного здоровья», «Здоровье и вредные привычки», «Нет – наркотикам», «Вредные привычки укорачивают жизнь», «Наркотики – бич 21 века», «Свобода выбора – это уход от зависимости», «Здоровый образ жизни – что это такое»; спортивный праздник «Папа, мама, я – спортивная семья»; выступления специалистов из Института гигиены, 4-ой службы Управления Федеральной службы по контролю за оборотом наркотиков России по Московской области, УВД г. Котельники, Люберецкого наркологического диспансера по вопросам профилактики наркомании как перед учащимися, так и на родительских собраниях;

– в общегородских массовых мероприятиях: ежегодный традиционный конкурс среди старшеклассников «Готов служить России!»; военно-патриотический конкурс «День призывника»; 5-дневные учебные сборы для старшеклассников; военно-спортивная игра «Зарница»; организация работы летних и зимних лагерей и трудовых бригад старшеклассников; участие в общегородской акции «Мы против наркотиков»; спортивные соревнования между школами г. Котельники и г. Люберцы в рамках антинаркотического марафона и т.д.

Одним из главных средств по предупреждению асоциального поведения под-

ростков являются мероприятия по формированию «зон безопасности» вокруг всех общеобразовательных учреждений города.

«Зона безопасности» вокруг образовательного учреждения – это комплекс согласованных действий, осуществляемый субъектами профилактической работы, направленный на защиту обучающихся образовательных учреждений от негативных явлений и формирование у них необходимости в здоровом образе жизни, включающий следующие компоненты:

– физическая «зона безопасности» (комплекс межведомственных мероприятий, включающий физическую защиту образовательного учреждения, в том числе: организацию охраны, видеонаблюдение, антитеррористические мероприятия, выявление лиц, употребляющих психоактивные вещества в образовательном учреждении);

– информационная «зона безопасности» (комплекс межведомственных мероприятий по защите образовательных учреждений (далее ОУ) от негативной информации извне и проведения информационных, профилактических мероприятий: выпуск газет, журналов для детей, подростков и молодежи, работа детских и молодежных телестудий, выпуск телепередач по данной тематике);

– психолого-медико-педагогическая «зона безопасности» (комплекс мероприятий по профилактике психосоматических заболеваний обучающихся образовательных учреждений, организация консультаций, добровольного тестирования, анкетирования, оказания медико-психологической помощи обучающимся);

– правовая «зона безопасности» (система правовой поддержки детей и подростков в процессе взросления, правовое просвещение);

– семейная «зона безопасности» (межведомственная система работы с семьей и родителями, направленная на профилактику асоциальных явлений);

– социальная «зона безопасности» (комплекс межведомственных мероприятий, направленных на социальную защиту обучающихся и улучшение работы социальных институтов);

– образовательная «зона безопасности» (комплекс мер по совершенствованию образовательных программ, технологий

преподавания, повышение роли и значения воспитательного компонента в процессе обучения и воспитания подростков и молодежи по вопросам профилактики употребления психоактивных веществ).

Под руководством сотрудников управления образования администрации городского округа Котельники и директоров муниципальных общеобразовательных учреждений в целях обеспечения формирования «зон безопасности» вокруг общеобразовательных учреждений осуществляются следующие мероприятия:

– физическая «зона безопасности»: – усилены меры по обеспечению охраны территорий образовательных учреждений, ограничению свободного входа и пребывания на территории образовательных учреждений посторонних лиц; образовательные учреждения оборудованы техническими средствами видеонаблюдения (для предупреждения попыток распространения психоактивных веществ на территории образовательных учреждений и ближайших территорий); организованы специальные межведомственные семинары для родителей учащихся (воспитанников) с целью их ознакомления с различными аспектами наркологии и особенностями поведения несовершеннолетних потребителей наркотиков; принимается активное участие в проведении межведомственных акций и операций, рейдах профилактической направленности «Безнадзорные дети», «Подросток», «Игла», «Приют» и др.; организовано и проведено добровольное тестирование учащихся 9-11 классов общеобразовательных учреждений в целях раннего выявления лиц, допускающих незаконное потребление наркотических средств и психотропных веществ (совместно с отделом здравоохранения администрации г. Котельники);

– информационная «зона безопасности»: организована информационно-пропагандистская деятельность по формированию у учащихся идеологии здорового образа жизни и мотивации к отказу от употребления наркотиков (мероприятия, наглядная агитация, использование возможностей СМИ и т.д.); проведены единые дни антинаркотической пропаганды;

– психолого-медико-педагогическая «зона безопасности»: организована и прове-

дена межведомственная профилактическая работа с обучающимися «группы риска», у которых в ходе тестирования выявлен положительный результат на употребление наркотических средств (в целях предупреждения развития наркозависимости); на базе образовательных учреждений были созданы психолого-медико-педагогические комиссии (консилиумы) для выявления несовершеннолетних, имеющих отклонения в развитии или поведении, и подготовки рекомендаций по оказанию помощи, определению форм дальнейшего обучения и воспитания несовершеннолетних, а также консультационные пункты, где наркологи, психологи, сотрудники органов внутренних дел, органов по контролю за оборотом наркотиков проводили индивидуальные консультации с подростками и их родителями с целью ознакомления их с природой наркомании как заболевания, механизмами формирования зависимости, влияния семейных отношений и стиля воспитания на развитие предрасположенности к наркотической зависимости, анализа семейной ситуации, сложившейся в отдельно взятой семье;

– правовая «зона безопасности»: в практику работы образовательных учреждений были внедрены программы и методики, направленные на формирование законопослушного поведения несовершеннолетних, потребности в организации здорового образа жизни, адекватной реакции на провокации и негативные проявления окружающей среды; организована работа по правовому просвещению несовершеннолетних в образовательных учреждениях Московской области, в том числе состоящих на учете в комиссиях по делам несовершеннолетних и защите их прав, подразделениях по делам несовершеннолетних органов внутренних дел, на внутришкольном учете;

– семейная «зона безопасности»: проведены родительские собрания и организованы специальные семинары для родителей учащихся с целью их ознакомления с различными аспектами наркологии и особенностями поведения несовершеннолетних – потребителей наркотиков с использованием методических материалов профилактической программы «Мой выбор» по темам: «Я и средства массовой информации», «Пос-

ледствия необратимы», «Шаг от сигареты к наркотикам», «Ты можешь помочь своему ребенку», «Почему подростки курят», «Здоровье и вредные привычки», «Дети учатся тому, что видят в доме», «Здоровый образ жизни и привычки человека», «Здоровье человека и здоровье нации», «Современные технологии сохранения здоровья»; осуществлены индивидуальные консультации родителей с целью ознакомления их с природой наркомании как заболевания, механизмами формирования зависимости, влияния семейных отношений и стиля воспитания на развитие предрасположенности к наркотической зависимости, анализа семейной ситуации, сложившейся в отдельно взятой семье;

– социальная «зона безопасности»: на каждый микрорайон города составлен социальный паспорт с определением «зон риска», связанных с распространением наркотиков, нерешенных социальных проблем (наличие спортивных площадок и секций для детей и подростков, учет кафе и дискотек, в которых допускается употребление алкогольных напитков или психоактивных веществ детьми и подростками); в образовательных учреждениях проведена профилактическая акция «Здоровье – твоё богатство», а также организован систематический контроль занятости обучающихся в различных формах и видах дополнительного образования;

– образовательная «зона безопасности»: в годовые планы работ образовательных учреждений введен раздел «Профилактика наркомании», внедрены образовательные программы, направленные на формирование у обучающихся ценностного отношения к своему здоровью и здоровому образу жизни, отрицательного отношения к вредным привычкам (табакокурение, употребление алкоголя, наркотических веществ).

Исходя из опыта городского муниципального округа Котельники Московской области, можно констатировать, что для осуществления социально-педагогической профилактики асоциального поведения подростков необходима единая, чёткая, поэтапная работа, объединяющая весь потенциал различных форм и методов. В рамках данного направления муниципальным образованием решаются следующие задачи:

– формирование и активная пропаганда положительного социального идеала современного молодого человека, позитивных общественных ценностей и ориентиров;

– обеспечение условий для выявления, эффективной профилактики и минимизации негативных социальных процессов среди молодёжи, противодействующих формированию физически и духовно здорового молодого поколения;

– преодоление тенденций наркоманизации, алкоголизации и других форм токсической зависимости среди молодёжи;

– пропаганда среди молодёжи здорового образа жизни, занятий физической культурой и спортом, активным туризмом.

Реализация социально-педагогической работы по профилактике асоциального поведения среди подростков в городском округе Котельники привела к следующим результатам:

– повышению самооценки и выработке положительных черт характера;

– развитию навыков межличностного общения;

– увеличению численности несовершеннолетних, занимающихся физической культурой, спортом, активным туризмом;

– сокращению доли подростков, употребляющих наркотики, табак, алкоголь и формированию у них критического отношения к вредным привычкам;

– вовлечению большинства несовершеннолетних в профилактические акции и мероприятия;

– определению собственной активной жизненной позиции;

– уменьшению числа подростков, совершивших правонарушения и преступления, в том числе повторно;

– снижению конформности;

– формированию позитивных общественных ценностей и ориентиров в подростковой среде.

Таким образом, в профилактической работе с несовершеннолетними большое значение имеет выявление и исследование совокупности всех причин, побудительных мотивов, обстоятельств и действий, составляющих явные или скрытые механизмы их поведения, не соответствующего принятым в обществе нормам или правилам. Асоциальные установки, асоциальное поведение, возникшие в процессе развития личности,

взаимосвязаны и подвержены взаимному влиянию и, при отсутствии полноценной социально-педагогической профилактики, усугубляют «трудность» подростка, приводя к возникновению новых признаков асоциальности в развитии личности, или повышают уровень запущенности уже имеющих, поэтому крайне важно разорвать отрицательные взаимозависимости между видами асоциального поведения и направить развитие личности подростка в положительное русло, используя взаимодействие всех государственных, общественных институтов и органов: семьи, образования, социальной защиты, опеки и попечительства, здравоохранения, милиции и т.п.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Звягина Е. В. Педагогические условия предупреждения и преодоления асоциального поведения подростков на основе ценностных ориентаций: автореферат дис. канд. пед.: 13.00.01 / Магнитог. гос. ун-т. – Магнитогорск, 2006.
2. Макарычева Г.И. Тренинг для подростков: профилактика асоциального поведения. – М.: Речь, 2008.
3. Павленок П.Д., Руднева М.Я. Социальная работа с лицами и группами девиантного поведения. – М.: ИНФРА-М, 2010.
4. Олиференко Л.Я., Шульга Т.И., Дементьева И.Ф. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска. – М.: Издательский центр «Академия», 2008.
5. Подласый И.П. Курс лекций по коррекционной педагогике. – М.: Владос, 2006.
6. План мероприятий по формированию зон безопасности вокруг образовательных учреждений г. Котельники // Управление образования администрации города Котельники. URL: <http://kotelniki.ru/?id=328>
7. Профилактика безнадзорности, беспризорности и правонарушений среди несовершеннолетних / Авт. – сост. Е.П. Картушина, Т.В. Романенко. – М.: Глобус, 2009.

E. Rudakova
SOCIAL-PEDAGOGICAL PROPHYLAXIS OF ASOCIAL BEHAVIOR OF TEENAGERS

Abstract. In the article practical experience of social-pedagogical work is examined on the prophylaxis of asocial behavior among teenagers in a city municipal district, including on the basis of innovative technology of prophylaxis – creation of «area of safety» round educational institutions. The complex of measures, directed on the increase of self-appraisal minor, is described, diminishing of

conformalness, making of positive character traits, skills of interpersonality intercourse, systems of the valued relations, determination of active vital position, forming of

healthy way of life.

Key words: asocial behavior, teenager, social-pedagogical prophylaxis, «area of safety», measures, educational institutions.

УДК 376

Рыкова Е.А., Даирова Р.А.

К ВОПРОСУ ОБ ЭТИОЛОГИИ НАРУШЕНИЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВСЛЕДСТВИЕ ОРГАНИЧЕСКОГО ПОРАЖЕНИЯ ЦЕНТРАЛЬНОЙ НЕРВНОЙ СИСТЕМЫ*

Аннотация. В статье на примере результатов экспериментального исследования исследуется динамика коммуникативного взаимодействия детей раннего возраста. Анализируются особенности нарушений познавательной деятельности вследствие органического поражения центральной нервной системы. Раскрываются причины интеллектуальных нарушений. Обозначаются условия доречевого развития. Определяется уровень развития моторных функций и их взаимосвязь с речевыми нарушениями у детей.

Ключевые слова: коммуникативные навыки, органическое поражение центральной нервной системы, интеллектуальные нарушения, доречевое развитие, ранний возраст.

Сегодня в условиях роста социальных проблем, общего ослабления физического здоровья населения развитие коммуникативных навыков у детей раннего возраста с нарушением познавательной деятельности вследствие органического поражения центральной нервной системы (ЦНС) является одним из наиболее актуальных вопросов современности. Прежде всего, это обусловлено тенденцией к увеличению рождаемости детей с органическим поражением ЦНС. Кроме того, современные исследователи диагностируют стремительный рост числа обращений детей с нарушениями речи. Так, Бенилова С.Ю. конкретизирует, что в 1993-1995 гг. в детское отделение ЦПРН обращаемость возросла на 58,9%.

При этом многолетние исследования и

опытно-экспериментальная работа ученых и практиков показали, что степень эффективности коррекции вторичных отклонений в развитии и формирования компенсаторных механизмов зависит от следующих факторов:

1. раннего выявления и раннего начала целенаправленной коррекционно-педагогической работы;
2. содержания и методов обучения и воспитания;
3. своевременного включения родителей в коррекционно-педагогический процесс;
4. реализации единства требований к воспитанию и обучению ребенка в семье и дошкольном образовательном учреждении;
5. правильных форм взаимодействия разных специалистов, участвующих в комплексной реабилитации ребенка с нарушениями в развитии. Появилась возможность создать новые организационные формы оказания коррекционной поддержки детям с нарушениями развития.

Однако, несмотря на общепризнанную важность раннего выявления нарушений, следует отметить, что многие вопросы экспериментального изучения детей исследуемой категории до сих пор остаются открытыми. Нет комплексного исследования, посвященного динамике коммуникативного взаимодействия на протяжении раннего возраста.

В предлагаемой статье будет предпринята попытка выявить особенности развития коммуникативных навыков у детей раннего возраста с поражением познава-

* © Рыкова Е.А., Даирова Р.А.

тельной деятельности вследствие органического поражения ЦНС на основе результатов экспериментального исследования.

Эксперимент проводился с 2005 по 2009 гг. на базе Центра психолого-педагогической реабилитации и коррекции (ЦППРиК) «Тверской» (ЦАО), Центра Психолого-медико-социального сопровождения (ЦПМСС) «Радинец» (СВАО), центра лечебной педагогики и дифференцированного обучения «На Королева» (СВАО).

В этих центрах ведется работа по воспитанию, обучению и коррекции различных патологий у детей раннего, дошкольного и школьного возраста.

Экспериментальное исследование проводилось путем сопоставления результатов углубленного изучения 136 детей с нарушениями познавательного развития вследствие органического поражения ЦНС и 30 человек с нормативным развитием. Оно предполагало изучение психофизического, сенсомоторного, речевого и социального развития в рамках игровой, учебной и повседневной деятельности детей, в процессе общения с взрослыми и сверстниками.

В ходе исследования было выявлено соответствие разработанной этиологии интеллектуальных нарушений классической классификации, обоснованной в трудах Бениловой С.Ю., Шалимова В.Ф., Стребелевой Е.А. Согласно данной этиологии, главным фактором, определяющим возникновение нарушений, являются осложнения во время беременности и при родах. В процентном соотношении токсикозы беременности составили 92% от общего числа. Большой риск представляли острые вирусные инфекции, перенесенные во внутриутробный период – 36%. Немаловажным являлись стресс и конфликтные ситуации, которые определили 29% всех нарушений. Также имели значение наследственный фактор, угроза прерывания беременности, нарушения сердечнососудистой системы, маточные кровотечения, многоплодная беременность, эндокринные заболевания и краснуха.

В интранатальный период среди этиологических факторов риска самый высокий процент приходился на неправильное положение плода – 72%. Асфиксия составила 59%. Преждевременные роды и недоношенные дети – по 47%.

В ранний постнатальный период выявленные этиологические факторы риска были связаны с осложнениями постгипоксической энцефалопатии после прививки АКДС, внутричерепной родовой травмой, комой, внутричерепным кровоизлиянием гипоксического генеза.

В период новорожденности и позже у детей отмечалось либо отсутствие, либо задержка и нарушение развития моторных функций. Оно выражалось в более позднем начале удержания головы и ее поворотов в разные стороны, более позднем овладении сидением и ходьбой. Количественные показатели данных особенностей можно представить в следующем виде. Так, 62 ребенка, что составило 45% от общего числа, к году не овладели ползанием. При этом 45 детей (33%) овладели навыками стояния, ходьбы только после года. А ходьбой без опоры 39 детей (28%) овладели после года, 17 детей (12%) – ближе к полутора годам.

Среди прочего, доречевое развитие детей с органическим поражением ЦНС также имело отклонения от нормы. Они характеризовались бедностью или отсутствием голосовых реакций вообще. При этом отмечалось неполноценность гуления, однообразии звуковых комплексов, недостаточная интонационная выразительность. У большинства детей гуление появилось в более поздние сроки или отсутствовало совсем. По анкетным данным, у 18 детей, что составило 13% от общего числа, гуление появилось к 3 месяцам, но вскоре пропало. У 25 детей (18%) – к 4-5 месяцам, у 32 детей (23%) – к 6 месяцам, у 22 детей (16%) – к 8 месяцам, у 14 детей (10%) – к 10 месяцам, у 8 детей (6%) – к 12 месяцам, у 18 детей (13%) гуление появилось ближе к полутора годам.

Ни у одного ребенка спонтанный лепет не появился вовремя (в 6-7 месяцев). У 58 детей (42%) не было лепета. И только у 21 ребенка (16%) лепет появился к 9 месяцам, но вскоре пропал. К 1 году лепет появился у 17 детей (12%). У 30 детей (22%) лепет появился в результате специальных коррекционных занятий на втором году жизни и у 11 детей (8%) – на третьем году.

Первые слова ни у одного ребенка так и не появились вовремя, к концу первого года жизни. У 45 детей (33%) первые слова появились к концу второго года жизни,

у 64 детей (47%) – на третьем году жизни, у остальных 28 детей (20%) первые слова отсутствовали вовсе.

У детей с органическим поражением ЦНС был выявлен низкий уровень сформированности понимания речи. В соответствии с ним: ребенок не мог выбрать предметы по определенным признакам; не понимал предлоги «в», «на», «под», «у», «с», смысла глаголов единственного и множественного числа, простые сюжетные картинки.

Также отмечался низкий уровень сформированности активной речи. Активная речь детей в первые полгода жизни характеризовалась произношением и сочетанием таких звуков, как: «ха», «ооо», «агу», ответными звуками на реплики взрослых. С 6 месяцев до 1 года речь ребенка отличалась возможностью выражения эмоций звуками и подражанием звукам. С 1 г. до 1 г. 3 мес. проявлялась речевая активность во время самостоятельной деятельности. Однако ребенок не мог назвать предмет в момент сильной заинтересованности, обозначить собственные действия словами, использовать двухсловные или трехсловные предложения.

Анализ особенностей доречевого развития и факторов, определяющих интеллектуальные нарушения, позволил заключить, что подавляющее большинство нарушений речи, как правило, связано с неврологической и психопатологической симптоматикой, которую, по мнению ряда авторов, можно обозначить как дизонтогенетически-энцефалопатический симптомокомплекс нарушений. Он характеризуется задержкой созревания ЦНС, негрубым повреждением отдельных мозговых структур. Ученые указывают, что его следствием может выступать повышенная нервно-психическая истощаемость, быстрая пресыщаемость любым видом деятельности, низкая ментальная работоспособность, гиперактивность, раздражительность, моторная расторможенность, эмоциональная неустойчивость, нарушение функций внимания и памяти, тики, субклинические эпилептические проявления (судорожные реакции). Эти дети отличаются малой психической и коммуникативной активностью, слабостью побуждений, повышенной тормозимостью, склонностью к негативизму. Они отказыва-

ются от выполнения заданий, требующих от них интеллектуального напряжения.

При этом следует учитывать, что отклонения в развитии речи в подавляющем большинстве случаев неблагоприятно влияют на формирование мыслительных процессов, могут выступать причиной задержки психического развития, социально-педагогической запущенности. Особенности психического развития детей с тяжелыми нарушениями речи являются: незрелость эмоционально-волевой сферы (эмоциональная лабильность, повышенная аффективная возбудимость), низкая работоспособность, иногда двигательная расторможенность.

Следовательно, у детей с органическим поражением ЦНС выражена интеллектуальная недостаточность, нарушены все стороны развития: мотивационно-потребностная, социально-эмоциональная, моторно-двигательная, а также познавательная деятельность (восприятие, память, мышление и речь). Их объединяет наличие стойкого системного недоразвития речи, вызванное нарушениями в фонетико-фонематической, лексической и грамматической речевой активности. Основными причинами выступают органические поражения речевых зон коры больших полушарий головного мозга на разных стадиях онтогенеза.

Таким образом, в заключение можно обозначить, что дети раннего возраста с органическим поражением ЦНС представляют собой крайне разнообразную группу по речевому развитию. В первые недели и месяцы жизни у этих детей наблюдаются неблагоприятные условия доречевого развития, которые сопровождаются отрицательным соматическим, моторным и нервно-психическим развитием в целом. Они выражаются в бедности и однообразии звукового состава и интонационной невыразительностью. В речевом развитии отставание начинается у таких детей с младенчества: вовремя не появляется гуление, а затем и лепет. Эти дети весьма ограниченно понимают обращенную к ним речь, не могут показать указательным жестом знакомые предметы. У них не сформирован интерес к общению с близкими взрослыми, к окружающим предметам, не развит фонематический слух и артикуляционный аппарат.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Александровский К.Л. Пограничные психические расстройства: Руководство для врачей / К.Л. Александровский. – М.: Медицина, 1993. – 400 с.
2. Архипова Е.Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста: учебное пособие для студентов пед. Вузов / Е.Ф. Архипова. – М.: АСТ: Астрель, 2007. – 224 с.
3. Бенилова С.Ю. Патогенетические подходы к комплексному лечению нарушений речи у детей и подростков с последствиями органического поражения центральной нервной системы: Пособие для врачей / С.Ю. Бенилова. – М.: Прометей; Книголюб, 2003. – 32 с.
4. Борякова Н.Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития у детей. Учебно-методическое пособие / Н.Ю. Борякова. – М.: Гном-Пресс, 2002. – 64 с.
5. Коррекционная помощь детям раннего возраста с органическим поражением центральной нервной системы в группах кратковременного пребывания: метод. пособие для педагогов / Е.А Стребелева, Ю.Ю. Белякова, М.В. Браткова и др.; под. ред. Е.А. Стребелевой; Ин-т коррекц. педагогики РАО. – Изд. 2-е. – М.: Экзамен, 2004. – 127 с.
6. Косенко В.Г., Рамхен И.Ф., Смоленко Л.Ф. и др. Динамические показатели психического здоровья населения Краснодарского края // Международная конференция психиатров. – М., 1998. – С. 54-55.
7. Основы коррекционной педагогики. Учебно-методическое пособие / Авторы-сост. Зайцев Д.В., Зайцева Н.В., Педагогический институт Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского. – Саратов, 1999. – 110 с.
8. Проселкова М.С., Козловская Г.В. Калинина МА. И др. Новые формы ранней психопрофилактики в системе охраны психического здоровья детей // Международная конференция психиатров. – М., 1998. – С. 60.
9. Тазлов Р.С. Динамика психического здоровья детского населения в Якутии // Международная конференция психиатров. – М., 1998. – С. 64.
10. Филичева Т.Б. Особенности речевого развития дошкольников // Дети с проблемами в развитии. – 2004. № 1.

E. Rykova

DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE SKILLS IN CHILDREN OF EARLY AGE WITH INFRINGEMENT OF INFORMATIVE ACTIVITY AS A RESULT OF ORGANIC DEFEAT OF THE CENTRAL NERVOUS SYSTEM

Abstract. In article on an example of results of an experimental research dynamics of communicative interaction of children of early age is investigated. Features of infringements of informative activity owing to organic defeat of the central nervous system are analyzed. The reasons of intellectual infringements reveal. Conditions before-speech developments are designated. The level of development of motor functions and their interrelation with speech infringements at children is defined.

Key words: communicative skills, organic defeat of the central nervous system, intellectual infringements, before-speech developments, early age.

ПРИМЕНЕНИЕ ЦИФРОВОЙ ВИДЕОТЕХНИКИ ПРИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ И МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-ХИМИКОВ*

Аннотация. В работе показаны возможности применения видеосъемки на занятиях студентов по методике преподавания химии. Видеозапись техники выполнения и методики объяснения экспериментов студентами проводилась на старших курсах (3-5). Видеосъемка выполнялась также на уроках и внеклассных занятиях по химии во время педагогической практики. После видеозаписи работа каждого студента анализировалась группой и преподавателем. Коллективное обсуждение выявляло неточности и ошибки в технике выполнения опытов и методике их объяснения. Проведенная работа способствовала исправлению неточных действий и неэффективных приёмов работы студентов. Таким образом, подтверждено, что применение цифровой видеотехники при подготовке учителя химии, является эффективным средством обучения студентов в вузе.

Ключевые слова: цифровая видеосъемка, техника выполнения опытов, методика объяснения экспериментов, уровень профессиональной подготовки студентов, повышение эффективности учебного процесса, педагогический эксперимент.

В течение 4-х лет на биолого-химическом факультете МГОУ автором проводился педагогический эксперимент по исследованию возможностей применения цифровой видеотехники в процессе подготовки студентов к профессии учителей химии.

На старших курсах: третьем, четвертом и пятом систематически выполнялась видеосъемка работы студентов на занятиях по методике преподавания химии и на уроках в период проведения педагогической практики.

Вначале видеосъемка проводилась на контрольных занятиях по методике преподавания, где студенты выполняли на оценку конкретные химические эксперименты и раскрывали методику их проведения и

объяснения в соответствии с программой школьного курса. На IV и V курсах видеосъемка проводилась также на уроках и внеклассных занятиях по химии во время педагогической практики.

На первом этапе проводимого педагогического эксперимента, студенты 3-го и 4-го курсов учились правильно отбирать и включать химические опыты в содержание конкретных уроков. Затем на занятиях по методике преподавания химии они демонстрировали фрагменты этих уроков с включением в их содержание заранее подготовленных химических экспериментов.

Проводя опыт, студенты подробно характеризовали как технику выполнения, так и методику его объяснения на конкретном уроке по химии. Вначале они определяли цель и задачи включения данного эксперимента в конкретный урок, затем по ходу выполнения раскрывали его сущность и значение для понимания конкретного материала по химии, обращали внимание на технику безопасности и формулировали выводы. Работа каждого студента при этом фиксировалась видеокамерой с целью дальнейшего обсуждения в студенческой группе.

Данный этап учебно-методической работы студентов являлся фактически важной составной частью подготовки студентов к педагогической практике, поскольку они представляли на обсуждение всей группы фрагменты конкретных уроков по химии, включающих выполнение различных экспериментов. На последующих занятиях работа каждого студента просматривалась группой на телеэкране, а затем обсуждалась и анализировалась с методической точки зрения, с позиций требований по технике безопасности и с позиций правильного раскрытия теоретического содержания материала.

Студенты, видя себя и свою деятельность на экране «со стороны», при обсуждении находили и у себя и у других студентов

* © Сурин Ю.В.

группы некоторые неточности, просчеты как в технике проведения экспериментов, так и в объяснении сущности самих опытов.

Особенно важное значение имело последующее коллективное обсуждение в группе проведенных фрагментов уроков с включением химических экспериментов. При коллективном обсуждении выявлялись некоторые неточности и ошибки как в технике выполнения опытов, так и в методике их объяснения. Этих ошибок сами студенты до обсуждения не замечали. За проведение фрагмента урока, включающего выполнения экспериментов, студентам выставлялась оценка, и они отчетливо понимали, на каком уровне профессиональной подготовки они находятся в данный момент и, кроме того, над чем им еще предстоит дальше работать.

При анализе работы студентов в данном педагогическом исследовании были выявлены следующие неточности и просчеты, на которые они раньше, без применения видеотехники, не обращали внимания:

1. неточности в технике выполнения химических экспериментов;
2. ошибки в объяснении сущности химических процессов;
3. неточности в применении правил техники безопасности;
4. неточности в формулировке выводов по результатам эксперимента;
5. речевые ошибки и неточности;
6. нерациональность использования доски и размещения приборов на демонстрационном столе, использование загрязненной посуды;
7. неубедительность и недостаточность применения малых масштабов используемой посуды и реактивов, т.е. проведения демонстрационных опытов в маленьких лабораторных пробирках и с малыми количествами веществ;
8. ошибки в порядке смешивания реактивов, вследствие чего в ходе опыта иногда получались другие вещества.

Конечно, некоторые ошибки студенты при просмотре видеосюжетов замечали и сами, зная общие требования к проведению химических экспериментов. Но, увидев свою демонстрацию и свое объяснение на экране, прослушав анализ этой демонстрации преподавателем и другими студен-

тами группы, они сделали для себя очень важные выводы.

Главные из этих выводов заключаются в том, что необходимо строго соблюдать правила техники безопасности, выполнять опыты аккуратно, не допуская экспериментальных ошибок, более точно объяснять сущность проводимых экспериментов, следить за рациональным использованием доски и приборов на демонстрационном столе, работать с достаточными количествами и объемами растворов веществ для обеспечения наглядности и убедительности опытов.

Все эти выводы, конечно, важны, поскольку на этих занятиях студенты фактически целенаправленно готовились к будущей педагогической практике на IV и V курсах.

Рассмотрим, какую роль может выполнить цифровая техника в школе. Цифровая видео- и фототехника в настоящее время предоставляет большие возможности для повышения эффективности учебного процесса в школе. Ее можно применять на уроках химии с различными целями – например, при объяснении нового материала, в процессе совершенствования изученного материала, при проверке знаний и умений при решении задач, в том числе и экспериментальных.

В процессе изучения химии очень важное значение имеет выполнение различных видов химического эксперимента – лабораторных опытов учащихся, практических занятий, демонстраций самого учителя, исследовательских практикумов. Как показано в работе (1), цифровая техника, не заменяя самого химического эксперимента в школе, может его значительно дополнить и повысить эффективность применения. Это повышение эффективности связано с возможностями управления процессом получения изображения: можно изменять масштабы всего изображения, его отдельных частей и деталей, корректировать цвет, улучшать значительным образом его качество и давать звуковое сопровождение.

Например, известно, что при проведении опытов на демонстрационном столе учителя многие важные детали эксперимента плохо воспринимаются учениками, ускользают от их внимания, так как наблюдают издали. Дополнительная же

демонстрация на экране увеличенного до 10 раз изображения даст ученикам точную и приближенную информацию об устройстве прибора и о ходе эксперимента.

В определенных случаях только моментальная видео- и фотосъемка может дать ученикам точную картину результатов эксперимента. В частности, при съемке опыта по получению гидроксида железа (II) можно зафиксировать белый цвет осадка в момент его образования. В дальнейшем же этот осадок очень быстро окисляется и приобретает зеленовато-бурую окраску. Поэтому многие ученики при получении этого гидроксида стандартным способом неправильно считают, что он имеет зеленый цвет.

Кроме видеосъемки на занятиях в лаборатории методики обучения химии, проводилась также видеосъемка и непосредственно в школе в период прохождения студентами педагогической практики, где студенты могли уже применить свои новые умения, полученные на занятиях по методике преподавания.

В центре образования № 1099 г. Москвы студенты проходили педагогическую практику в качестве учителей химии и биологии. Проведение видеосъемки уроков в школе позволило студентам увидеть теперь себя на экране в роли учителя.

Конечно, после проведения предварительной подготовки в виде видеосъемки на 3-м курсе, при прохождении практики на 4-м курсе, студенты допускали значительно меньше ошибок и неточностей, как в процессе преподавания, так и в процессе проведения химического эксперимента на уроках.

Но работа с коллективом класса внесла в деятельность студентов-практикантов новые трудности, которые нужно было преодолевать уже в общении с классом.

Просмотр студентами видеосюжетов, снятых на уроках, показал, что некоторые из них испытывают психологические трудности в общении с классом, не могут найти контакта с учащимися во время уроков, допускают часто речевые ошибки, проявляют еще и неточности в выполнении химических опытов, объяснении на доступном для учащихся языке, ошибаются в раскрытии сущности химических процессов и явлений. Кроме того, некоторые ученики еще и

не интересуются предметом «химия», поскольку плохо понимают данную науку.

Конечно, уроки студентов после их проведения обсуждались и анализировались методистами и учителями, но наглядные образы работы самого студента, продемонстрированные на экране, являлись также убедительными. При анализе уроков на основе применения видеосюжетов студенты сразу увидели свои просчеты и ошибки, а также поняли, над чем им еще предстоит работать.

Задача студентов в данной ситуации заключалась в том, чтобы заинтересовать учащихся химической наукой.

Поскольку основой преподавания химии является химический эксперимент, а учащиеся по своей природе любознательны, студентам было предложено демонстрировать ученикам те видеосюжеты с химическими опытами, которые были записаны на дисках при их проведении самими студентами еще на занятиях в вузе.

Таким образом, стало очевидным, что школьный химический эксперимент в сочетании с цифровой видео- и фотосъемкой может дать значительный результат в понимании учащимися сущности химических процессов. Ученики при таком сочетании смогут более глубоко и основательно вникать в смысл наблюдаемых химических явлений, процессов и более точно и правильно их объяснять.

Довольно часто они обращают внимание на внешнюю сторону наблюдаемых явлений, вникают только в полученные результаты, химическая сущность процессов им не вполне понятна, хотя они и интересуются, почему произошло то или иное явление.

Дополнительная демонстрация на экране химических опытов привлекает их внимание к отдельным деталям и особенностям химических явлений. Они пытаются лучше понять причины протекания химических реакций.

Чтобы помочь ученикам лучше разобраться в этих вопросах, можно на уроках повторения предлагать им различные видеосюжеты экспериментов с целью их объяснения, привлекая имеющиеся у учеников теоретические знания.

Выполняя опыты в школьной лаборатории, ученики порой допускают ошибки в

технике эксперимента даже после подробного объяснения учителя.

Цифровая видеотехника, используемая на уроках в сочетании с самим экспериментом, предоставляет учителю хорошие возможности для исправления неправильных действий и неверных приемов работы учеников при выполнении эксперимента.

Видеосъемка в период педагогической практики студентов проводилась в школе еще на внеклассных занятиях по химии, и здесь также была подтверждена большая польза сочетания самого эксперимента с применением видеофрагментов учителем.

Таким образом, можно считать, что применение цифровой видеотехники при подготовке будущего учителя химии на занятиях по методике преподавания и на педагогической практике, является эффективным средством обучения студентов в ВУЗе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Сурин Ю.В. Применение цифровой видео- и фототехники при выполнении эксперимента. – «Химия в школе». – 2007. № 4. – С. 69-71. «Центрхимпресс».

Y. Surin

APPLICATION OF DIGITAL VIDEO EQUIPMENT AT PERFECTION OF EXPER-

IMENTAL AND METHODOLOGICAL PREPARATION OF CHEMISTRY STUDENTS

Abstract. Possibilities of application of video filming on lessons of students on the method of teaching of chemistry are shown in this work. The videotape recording of technique of implementation and method of explaining experiments students was conducted on senior courses (3 – 5). A video filming was executed also on lessons and extracurricular employments on chemistry during pedagogical practice. Work of every student was analyzed by group and teacher after the videotape recording. A collective discussion exposed inaccuracies and errors in the technique of implementation of experiments and method of their explanation. The conducted work was instrumental in the correction of inexact actions and ineffective receptions of work of students. Thus, it is confirmed that application of digital video equipment at preparation of teacher of chemistry, is the effective mean of teaching of students in an institute of higher.

Key words: digital video filming, technique of implementation of experiments, method of explaining experiments, level of professional preparation of students, increase of effectiveness of teaching process, pedagogical experiment.

УДК 51.3

Матвеев О.А.

ПРИЛОЖЕНИЕ АЛГЕБРАИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ НЕАССОЦИАТИВНЫХ СТРУКТУР К АКСИОМАТИКЕ ГЕОМЕТРИИ*

Аннотация. В настоящей статье рассматриваются различные аспекты приложения теории неассоциативных универсальных алгебр к построению аксиоматики курсов высшей геометрии, а также теории механических систем.

Ключевые слова: алгебраические структуры, аксиоматика, геометрия.

Геометрия является важной составляющей математического образования, различные ветви геометрии находятся в тесных взаимоотношениях друг с другом

и другими разделами математики, прежде всего с алгеброй и математическим анализом.

Считается, что геометрия возникла из практики, в которой и заключены ее реальные основания. Общеизвестно, что фундаментальные проблемы обоснования аналитической, евклидовой, аффинной, проективной, так называемых неевклидовых геометрий, дифференциальной геометрии являются сложными, глубокими и до сих пор не получили своего окончательного решения. Это вполне естественно, поскольку геометрия – неисчерпаемая наука, и не

* © Матвеев О.А.

является построенной окончательно и навсегда.

Платон полагал, что геометрия есть познание всего сущего. Постановку задачи о логическом обосновании геометрии обычно связывают именно с Платоном, который считал, что во всякой отрасли знаний необходимо выделять основные понятия и утверждения, из них вытекают логические следствия. В трудах Фалеса, Пифагора, Демокрита, Аристотеля, Менехма и других греческих математиков и философов постепенно систематизировался материал классической геометрии, приводился в стройную логическую систему.

«Начала» Евклида сыграли огромную роль в истории математики и всей человеческой культуры и оказали исключительно большое влияние на дальнейшее развитие математики и ее преподавание. Логическое построение геометрии было проведено Евклидом для его времени чрезвычайно точно. Однако уже давно стало ясно, что с научной точки зрения систему аксиом и постулатов Евклида нельзя признать вполне удовлетворительной. При изложении геометрии непосредственно по «Началам» приходится в ряде случаев использовать утверждения, которые явно не высказаны и не доказаны.

Большое внимание уделял геометрии великий Леонард Эйлер, его первую часть двухтомника «Введение» (1748 г.) в собрании сочинений [1] можно считать первым учебником аналитической геометрии, настолько свободно в нем проведено исследование кривых и поверхностей с помощью их уравнений [2]. Видимо, Л. Эйлер впервые ввел алгебраическое понятие квазигруппы в связи с задачей о латинских квадратах.

Геометрия, имеющая более чем две тысячи лет истории, обязана своим существованием таким первичным основам мира, как пространство и время. Это определяет ее поразительную жизнеспособность и возможности неограниченного развития. Естественно, каждая новая эпоха приносит в геометрию новые методы, понятия и идеологию, и всякая попытка провозгласить какие-то принципы окончательными в этой живой науке абсурдна.

В конце 60-х годов девятнадцатого столетия перед математической общественностью возникла задача построить такую систему аксиом элементарной геометрии,

на фундаменте которой, опираясь лишь на логические законы, без ссылок на наглядность и очевидность, можно было бы построить многоэтажное здание высшей геометрии. Эта задача была стимулирована всеобщим признанием идей Н.И. Лобачевского, К.Ф. Гаусса, Б. Римана, Яноша Бolyаи о гиперболической и эллиптической геометрий.

В конце девятнадцатого века появились многочисленные работы по обоснованию геометрии таких крупнейших математиков, как Паш [3], Пеано, Пиери и других. Наиболее исчерпывающими явились работы Давида Гильберта и Германа Вейля. Книга Д. Гильберта «Основания геометрии» (1899 г) [4] сыграла существенную роль в этой серии исследований. Можно сказать, что с 1899 года начался новый этап аксиоматического метода в геометрии.

Система аксиом Д. Гильберта обладает непротиворечивостью, независимостью и полнотой и служит одним из основных средств нового обоснования геометрии. Хотя программа школы Гильберта в ряде пунктов оказалась утопичной, она способствовала появлению ценнейших результатов в области оснований математики.

Спустя десять лет после появления гильбертовой аксиоматики Фридрих Шур, следуя идеям Феликса Клейна, предложил другую систему аксиом геометрии – основанную на рассмотрении движений. В системе Шура есть три аксиомы, утверждающие что движения образуют группу преобразований. Еще десятилетие спустя Герман Вейль создал векторную аксиоматику, которая позволила объединить в единую схему проективную, аффинную и евклидову геометрии.

Гильбертова аксиоматика уточнила не вполне совершенную систему аксиом, созданную Евклидом более двух тысяч лет тому назад. Аксиоматики Фридриха Шура (1910) и Германа Вейля (1920), а также работы Феликса Клейна связали геометрию с понятиями групп преобразований и векторного пространства.

Аксиоматики Д. Гильберта и Г. Вейля, Эрлангенская программа Ф. Клейна в настоящее время являются важной составной частью тематического учебного плана математических отделений и факультетов университетов, средних и высших педаго-

гических учебных заведений.

Однако в полном объеме приведенные аксиоматики не могут излагаться в средней школе из-за их объемности и сложности.

В течение многих лет в отечественной средней школе использовался учебник геометрии А.П. Киселева, выдержавший множество изданий. Хотя этот учебник был признан несовременным (что привело в дальнейшем к реформированию как аксиоматики геометрии в средней школе, так и собственно курса геометрии), но тем не менее нельзя не отметить, что наглядность, ясность и логическая стройность изложения материала этого учебника давали достаточно качественные и глубокие знания по геометрии учащимся средней школы. Это положение сохранялось до середины семидесятых годов двадцатого века.

Затем в практику российского среднего образования резко был введен курс геометрии под редакцией академика А.Н. Колмогорова. Своеобразием этого подхода явилось систематическое привлечение преобразований к исследованию геометрической структуры наряду с подробным обсуждением первичных свойств объектов евклидовой геометрии. К сожалению, некоторая поспешность повсеместного внедрения этого курса, а также неподготовленность к такому переходу школьных учителей привели к тому, что многие ценные идеи учебника под редакцией А.Н. Колмогорова остались непонятыми и не востребованными в широком смысле.

В настоящее время в средней школе изучают геометрию по различным руководствам. В основном, это три учебника геометрии – Погорелова А.В., Атанасяна Л.С., Александрова А.Д., поэтому говорят о различных аксиоматиках школьного курса геометрии.

В работе [5] содержится справедливая, на наш взгляд, критика преобразователей школьного преподавания геометрии, констатируется уход от наглядности и ясности оснований. Абстракции бывают разного характера и уровня, построение теории без лишних абстракций осмысленно и может быть осуществлено. Представляется полезным вернуться к первоначальной ясности Евклида, придерживаясь вместе с тем логической строгости оснований геометрии Д. Гильберта. В работе [5] также приводит-

ся построение аксиоматики евклидова пространства, даются краткие дополнения об аналогичных основаниях геометрии Н.И. Лобачевского и аффинной геометрии.

Новый подход к основаниям геометрии был предпринят в связи с общей алгебраизацией современной дифференциальной геометрии. (Здесь мы оставляем в стороне геометрическую алгебру.) Это направление восходит к трудам Феликса Клейна, Софуса Ли, Эли Картана, работам многих математиков по теории связностей в расслоениях.

Развитие геометрии от Эрлангенской программы Феликса Клейна и работ Софуса Ли, труды Эли Картана по симметрическим пространствам и теории связностей и, наконец, теория связностей в расслоениях выявили фундаментальную роль, которую играет понятие группы в геометрии. Современные исследования показывают, что не меньшее значение в геометрии имеют и неассоциативные алгебраические структуры, такие, как квазигруппы, лупы [11-13].

Симметрические пространства, введенные Эли Картаном [3], обладают математически красивыми алгебраическими свойствами, геодезические симметрии относительно каждой точки являются локальными изоморфизмами аффинной связности. Известно (О. Лоос) [10], что симметрическое пространство может рассматриваться, как гладкая идемпотентная леводистрибутивная квазигруппа с «тождеством ключей». Левые сдвиги этой квазигруппы и есть геодезические симметрии. Позднее этот результат был обобщен. Произвольному пространству аффинной связности можно сопоставить однопараметрическое семейство локальных идемпотентных эластичных квазигрупп, определяемых каноническим (аффинным) параметром вдоль геодезических линий. Было введено новое понятие – пространство с геодезическими, как алгебра с однопараметрическим семейством бинарных операций, связанных определенными тождествами. Было установлено взаимно однозначное соответствие между гладкими многообразиями с геодезическими и аффинно связными многообразиями с нулевым тензором кручения. Таким образом, был построен алгебраический эквивалент экспоненциального отображения [11; 13]. Этот факт инициировал решение проблемы Дж. Э. Д’Атри, и было доказано,

что аналитическое аффинно связное многообразие без кручения может быть рассмотрено, как одна аналитическая локальная идемпотентная квазигруппа с некоторыми дополнительными условиями.

Новейшее развитие геометрии показывает, что в ней фундаментальную роль играют не только теория групп и алгебр Ли, но и более общие алгебраические конструкции. Здесь мы имеем в виду теорию гладких неассоциативных универсальных алгебр с их касательными объектами. Так, вместо дифференцируемой группы и ее алгебры Ли появляется гладкая квазигруппа с определенными тождествами и ее касательная тройная система Ли. Наиболее ярко это проявилось в дифференциальной геометрии при алгебраическом описании пространств аффинной связности (прежде всего симметрических и редуцированных) в работах [6; 7; 8].

Впервые идея о рассмотрении аффинного пространства как универсальной алгебры была сформулирована как гипотеза А.И. Мальцевым [6]. Позднее профессором Л.В. Сабининым отдельно была опубликована алгебраическая аксиоматика аффинного пространства [9; 10]. Таким образом, было выполнено единообразное построение основ теории аффинных пространств и многообразий аффинной связности. Конечно, первоначальное изложение было излишне сложным, сейчас уже сделана соответствующая адаптация не в ущерб строгости. Заметим, что при этом доказательство многих классических теорем плоскостной и пространственной аффинной геометрии упрощается и не требует привлечения метрических понятий.

Последовательно проводя линию обобщения, убеждаемся, что в терминах универсальных алгебр может быть сформулирована аксиоматика действительного проективного пространства [12; 13]. Проективная геометрия традиционно глубоко изучается в высших педагогических учебных заведениях. Неконструктивность аксиоматики Германа Вейля вызывает трудность восприятия у многих студентов. На лекционных и семинарских занятиях подробно обсуждаются модели проективной прямой и проективной плоскости, вводится понятие проективного репера, изучаются свойства сложного отношения четырех

точек, лежащих на одной прямой, проективные преобразования, гомологии и так далее. Многие методические трудности введения новых для студентов понятий могут быть обойдены при переходе на алгебраическую аксиоматизацию проективного пространства.

Интересно, что при построении аксиоматики проективной и аффинной геометрий на основе теории универсальных алгебр можно не только продемонстрировать студентам довольно тесную связь между этими дисциплинами, но и подготовить слушателей к серьезному изучению основ дифференциальной геометрии и аналитической механики.

Тесное взаимодействие между дифференциальной геометрией и аналитической механикой имеет давнюю историю. Сейчас можно расширить и углубить связи этих наук посредством алгебраических конструкций. Так, в рамках этой программы построена геометрическая квазигрупповая теория многообразий с траекториями, являющаяся приложением к теории механических систем. С алгебраической точки зрения многообразие с траекториями представляет собой трехпараметрическое семейство локальных гладких квазигрупп, операции умножения которых связаны определенными алгебраическими тождествами. Многообразие с траекториями является обобщением многообразия с геодезическими некоторой аффинной связности. Этому направлению посвящены работы [12; 18; 21].

Таким образом, аксиоматизация понятий и определений аффинного пространства, проективного пространства, многообразия аффинной связности и теории механических систем вполне может быть выполнена в единых терминах универсальных алгебр с определенными тождествами. При таком подходе упрощается доказательство ряда классических теорем.

С одной стороны, предлагаемый подход представляет интерес с точки зрения выявления новых межпредметных связей, с другой стороны, сопрягается с направлением фузионизма в геометрии.

Курсы аффинной, проективной, дифференциальной геометрий, а также теории механических систем с алгебраической аксиоматикой в течение целого ряда лет читались по авторской программе в Московском

государственном областном университете, в Российском государственном университете туризма и сервиса, в Московском государственном техническом университете СТАНКИН, в Московском государственном техническом университете имени Н.Э. Баумана.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Эйлер Л. Введение, т. 1. – М., 1960 (Opera Omnia, 1, t 9. 1945).
2. Стройк Д.Я. Краткий очерк истории математики. – М.: Наука, 1978. – 336 с.
3. Pasch M. Vorlesungen uber neuere Geometrie. – Berlin, 1882.
4. Гильберт Д. Основания геометрии. Гостехиздат, 1948.
5. Александров А.Д. К основаниям геометрии. Сибирский математический журнал. Т. XXV, № 2. – 1984. – С. 21-34.
6. Мальцев А.И. Основания линейной алгебры. – М.: Наука, 1970. – 400 с.
7. Loos O. Symmetric spaces. V. 1-2. – N.Y., Benjamin, 1969.
8. Сабинин Л.В. Одули как новый подход к геометрии со связностью. – ДАН СССР, 1977. 233, № 5. – С. 800-803.
9. Акивис М.А. О геодезических лупах и локальных тройных системах пространства аффинной связности. – Сибирский математический журнал, 1978. 19. № 2. – С. 243-253.
10. Sabinin L.V. On flat geodular spaces // Webs and quasigroups. – 1992. – P. 4-9.
11. Sabinin L.V. Geodular axiomatics of Affine spaces // Note di Matematica, University degli Studi Di Lecce. Italy, 14, 1995. № 1. – P. 109-113.
12. Matveyev O.A. On quasigroup theory of manifolds with trajectories // Webs and quasigroups. – Tver, 2000. P. 129-139.
13. Матвеев О.А. Методы теории квазигрупп в проективной геометрии // Актуальные проблемы математики и методики ее преподавания. – Пенза, 2001. – С. 58-62.
14. Матвеев О.А., Солдатенков Р.М. К теории квазигрупп в проективной геометрии // Фундаментальные физико-математические проблемы и моделирование технико-технологических систем. Выпуск 8. – М., 2005. – С. 27-31.
15. Матвеев О.А., Пинчук И.А., Солдатенков Р.М. Квазигрупповая концепция в курсе геометрии педагогических учебных заведениях. Тезисы докладов. 38 Всероссийская научная конференция по проблемам математики, информатики, физики, химии и методики преподавания естественных научных дисциплин. – М.: РУДН. 2001. – С. 30.
16. Матвеев О.А. Инновационные алгебраические подходы к преподаванию курсов геометрии в педагогических и технических университетах // Тезисы докладов 111 Международной конференции, посвященной 85-летию проф. Кудрявцева Л.Д. Проблемы математического образования. – М.: МФТИ, 2008. – С. 500-502.
17. Матвеев О.А. Новые алгебраические подходы к преподаванию геометрии в университетах. 44 Всероссийская Конф по проблемам математики. – М.: РУДН, 2008. – С. 82-83.
18. Матвеев О.А., Паншина А.В. Геометрия траекторий на многообразиях. Международная научная конференция “Лобачевский и современная геометрия”. Тезисы докладов. – Ч. 1. – Казань, 1992. – С. 59-60.
19. Matveyev O.A., Panshina A.V. Quasigroups on manifolds with trajectories. Webs and quasigroups. – Tver, 1995. – P. 88-96.
20. Матвеев О.А., Паншина А.В. Алгебраические и геометрические свойства траекторий абелевых и симметрических механических систем // Тезисы докладов. 36-я Всероссийская научная конференция, математические секции. – М.: РУДН, 2000. – С. 21-22.
21. Матвеев О.А., Матвеева Н.В., Паншина А.В. О квазигрупповой теории абелевых и симметрических механических систем. // Фундаментальные физико-математические проблемы и моделирование технико-технологических систем. Выпуск 9. МГТУ СТАНКИН, Институт математического моделирования Российской академии наук. – М. 2005. – С. 22-25.

O. Matveyev

THE APPLICATION OF THE ALGEBRAIC THEORY OF NON-ASSOCIATIVE STRUCTURES TO THE GEOMETRY AXIOMATIC BASIS

Abstract. In this paper different aspects of application the theory of non-associative universal algebras to the construction the axiomatic basis of high geometry courses and also mechanical systems are considered.

Key words: algebraic structures, axiomatic basis, geometry.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ППМС-ЦЕНТРА КАК КОМПЛЕКС ВОЗМОЖНОСТЕЙ РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА*

Аннотация. В статье обосновывается эффективность комплекса возможностей Центра психолого-медико-социального сопровождения (ЦПМСС) в развитии психологической составляющей профессиональной компетентности учителя, предлагается модель повышения профессиональной квалификации педагога как психолога в условиях психолого-педагогического, медико-социального (ППМС) Центра.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, психологизация педагогической деятельности учителя, ППМС-Центр, модель подготовки учителя в условиях ППМС-Центра.

Существенные изменения в социокультурной среде начала 21 века вызывают необходимость нового осмысления психологизации педагогической деятельности, призванной обеспечивать в ходе обучения психологическую поддержку каждому ребенку, создавать условия для оптимального и адекватного личностного саморазвития. На необходимость развития профессиональной компетентности субъектов (учитель – ученик) образовательного процесса на современном этапе указывает В.А. Алексеева, связывая это с решением проблемы формирования высоко нравственной личности, умеющей брать на себя ответственность за принятие решений, обладающей деловой и психологической культурой [1]. Изменения, связанные с педагогической деятельностью, сегодня достаточно многогранны, но ключевым можно назвать процесс психологизации профессиональной деятельности педагога, протекающий в широком русле психологизации образовательного процесса в целом.

Современные подходы к построению эффективного психолого-педагогического взаимодействия педагога и школьника выдвигают на первое место сохранение и укрепление психофизического здоровья

детей, установок на здоровый образ жизни, развитие навыков саморегуляции и управления стрессом, то есть задачи, решение которых возможно только при условии владения высоким уровнем сформированности профессиональной компетентности. Все это позволяет острее осознавать значимость и необходимость психологизации профессиональной подготовки педагога для формирования стрессоустойчивости учителя – необходимого фактора для эффективного осуществления психологической поддержки ребенка в учебном процессе.

Образовательная ситуация в нашей стране требует реконструкции социокультурной теории и практики подготовки и переподготовки педагога, основанных на новейших педагогических технологиях, психотехниках, методиках, позволяющих операционализировать основные идеи и принципы личностно-развивающего образования [4, 15-36]. Традиционная система повышения квалификации педагогических работников как форма непрерывного образования в последнее время претерпела ряд позитивных изменений, направленных на поиск технологии повышения профессиональной культуры педагога, его умения презентовать себя в качестве компетентного профессионала, востребованного на рынке образовательных услуг. Возможности системы повышения квалификации достаточно велики, и обучение может быть построено таким образом, что позволяет использовать гибкие концептуальные схемы организации развития профессиональной компетентности. Наряду с традиционными курсовыми формами, такими, как лекции, семинары, практикумы, выполнение творческих работ, все больше представлены и активные формы обучения, дистанционные и мультимедийные технологии. Входят в повседневную практику обучения и работа творческих групп, экспериментальные, базовые площадки, обмен опытом по типу «мастер-классов», работа в рамках ко-

* © Четверикова А.С.

торых дает возможность педагогу удовлетворить свои профессиональные и личностные потребности. Все большую значимость приобретают целенаправленные образовательные программы по выработке индивидуально ориентированных моделей компетентного профессионального поведения педагога. Однако необходимо изменение самой структуры образовательного процесса профессиональной подготовки, когда педагог все больше переходит в режим саморазвития, а преподаватель наделяется в большей степени функциями консультанта, модератора, фасилитатора и тьютора.

Психологическая поддержка ребёнка в процессе учебного процесса как особая педагогическая деятельность, являясь актуальной проблемой в системе повышения профессиональной квалификации педагогических работников, требует современных подходов к своему разрешению.

Анализ литературы, изучение системы повышения профессионализма педагога на практике позволило выделить ряд позитивных подходов к процессу формирования психологической составляющей профессиональной компетентности учителя, выражающихся в следующих позициях:

- учёт специфики особенностей образования взрослых;
- практико-лично ориентированный характер обучения педагогов, направленный на преобразование «неосознанной компетентности» в «осознанную»;
- модульный подход к обучению;
- развитие педагогической рефлексии;
- сопровождение обучения педагогов.

По мнению ряда авторов (С.Г. Вершловского и др.), необходимость учета специфики особенностей образования взрослых вызвана противоречием между социальным, возрастным статусом и ролью ученика, которое создает следующую ситуацию: приобретаемые взрослым субъектом образовательной деятельности знания, умения и навыки будут в той мере отвечать запросу на развитие профессиональной компетентности, в какой они лично значимы, отражают новейшие достижения науки и передового опыта как оптимального варианта сочетания фундаментальных и прикладных знаний, могут быть применимы в практической предметной деятельности.

Анализ литературы позволяет выделить в образовании взрослых преимущества лично ориентированного обучения, обладающего вариативностью и динамичностью. Следуя современным педагогическим исследованиям (В.П. Беспалько, Б. Блум, Л.Г. Вяткин и др.), можно выделить общие технологические характеристики образования, в частности в системе повышения квалификации. К ним относятся: наличие четко и диагностично заданной цели; представление изучаемого содержания в виде системы познавательных и лично-профессиональных задач и способов их решений; наличие последовательности, логики, определенных эталонов усвоения содержания образования; указание способов межличностного взаимодействия участников образовательного процесса на каждом этапе; достижение гарантированных результатов.

Система лично ориентированного обучения обеспечивает выстраивание ступеней – этапов прохождения пути от «неосознанной некомпетентности» к «осознанной компетентности» [8, 12-20]. Это означает, что на первой стадии – этапе «неосознанной некомпетентности» – педагог не осознает, что результативность его работы не соответствует ожиданиям или предъявляемым требованиям, что само по себе является препятствием к обучению, так как отсутствует осознанная необходимость улучшения своей работы, не актуализированы потребности улучшения своей профессиональной деятельности. Задачей на этом этапе является перевод на стадию «осознанной некомпетентности». Цель данного этапа – осознание необходимости повышения своего профессионального уровня. Для этого нужна обратная связь, роль которой играет самоанализ своей профессиональной деятельности. Стадия «осознанной компетентности» характеризуется умением (не всегда уверенным) выполнять поставленную перед собой задачу на основе приобретенных знаний и навыков.

Технология модульного подхода к обучению педагогов заключается в предоставлении обучающимся возможности самостоятельно работать с предложенной им индивидуальной учебной программой, которая включает в себя план действий, блок информации, методическое руководство по

достижению целей обучения. В этом случае функции преподавателя сводятся к контролю, консультированию и координации действий по овладению информацией. Модульный подход позволяет достичь целей обучения через самостоятельную деятельность обучающихся; учесть уровень подготовленности каждого слушателя, его индивидуальные особенности; гибко изменять при необходимости содержание учебного материала, добиваясь осознанности его усвоения.

Рефлексивный подход к обучению педагогов основывается на положении о деятельности педагога по проектированию и рефлексии, направленных на понимание и адекватное восприятие и принятие обучающимся замысла проекта. Рефлексивный подход к формированию профессиональной компетентности педагога обладает свойством усиливать педагогическую и психологическую основу процесса профессиональной подготовки, что способствует развитию способностей рефлексировать, предвосхищать, обеспечивать понимание информации. Процесс рефлексии заключается в осознании собственных мыслей и действий, в осознании мыслей и действий других.

Педагогическое сопровождение обучения педагогов предполагает разработку содержания, средств, методов обучения, направленных на выявление и использование субъектного опыта обучающегося, способов его мышления, выстраивание индивидуальной траектории обучения, направленной на реализацию образовательной программы с учетом личностных потребностей. Основные цели педагогического сопровождения включают разработку технологии, в основу которой положена система субъектно-субъектных отношений между его участниками, а также создание условий для осуществления разностороннего развития как способа приобретения социального опыта.

Исходя из вышеизложенного, в качестве ресурсного обеспечения современных подходов к процессу формирования профессиональной компетентности педагога в осуществлении психологической поддержки ребёнка в учебном процессе, по нашему мнению, выступает учебно-материальная и научно-методическая база учреж-

дений системы психолого-педагогического сопровождения – ППС-Центров. Психологическая служба, получившая развитие в последние годы в школах России, играет все более заметную роль в психологизации профессиональной компетентности педагога. И эта роль реализуется в тесной связи и во взаимодействии с ППС-Центрами, современная тенденция развития которых проявляется в «выходе» за пределы психолого-педагогической и медико-социальной помощи детям. Выход на ППС-Центры обусловлен также одной из серьезных проблем современной школы – эмоциональным выгоранием педагогов как результатом влияния комплекса стрессогенных факторов, выражающихся в усталости, чувстве истощения, разочаровании, неуверенности, в общей негативной установке. В условиях Центра одновременно с формированием профессиональной компетентности осуществляется психологическая поддержка педагогов, «без которой все остальные воздействия психолога окажутся практически бесполезными...» [7, 20].

Система комплексной психолого-педагогической и медико-социальной помощи населению находится на этапе становления. Однако в целом накоплен значительный опыт по применению в образовательной практике знаний о законах и механизмах функционирования психики в различные возрастные периоды, использование в повседневной педагогической работе достижений психологической науки в сочетании с лично ориентированной позицией и гуманистической направленностью педагогических методик и технологий, что позволяет максимально раскрыть потенциал личности. В Концепции развития системы психологического обеспечения образования в РФ на период до 2010 года [5, 75-77] содержание работы ППС-Центров со школой значительно расширяется. В программе переподготовки учителей предусматривается повышение психологической компетентности всех участников образовательного процесса как основного направления психологического обеспечения образования в современных условиях.

ППС-Центры содержат в себе комплекс возможностей образовательной среды для развития психологической составляющей профессиональной компетентности

педагога. Вводя понятие «возможность», Дж. Гибсон подчеркивал активное начало субъекта, осваивающего среду, в которой он пребывает: чем полнее используются им возможности среды, тем свободнее, активнее, успешнее и актуальнее развивается он сам [3, 246-251]. Образовательная среда ППМС-Центра является резонансной [2, 61-63], так как ее возможности характеризуются способностью обеспечивать обучение всех субъектов образования в соответствии с потребностями каждого из них, адекватно реагируя на учебную ситуацию. Образовательное пространство ППМС-Центра включает в себя возможности личностного развития на основе ощущения эмоционального благополучия.

Комплекс возможностей ППМС-Центра позволяет:

- преодолеть доминирование фронтальных форм работы и по возможности более полно учитывать различные индивидуальные аспекты личности;

- отказаться от манипулятивного стиля, директивности рекомендаций и при этом максимально учитывать резервы саморегуляции, самоорганизации и самоуправления личности.

Анализ литературы и опыт работы в ППМС-Центре позволил нам выделить ряд факторов, которые необходимо учитывать при подготовке педагога как психолога в условиях ППМС-Центра:

- психологический блок образовательной программы курсов повышения квалификации должен иметь профессиональную направленность, что предполагает не только практикоориентированный подход, но и более тесную связь с методикой преподавания конкретного предмета;

- системность и логическая последовательность занятий по формированию и развитию психологической компетентности педагога, что позволило бы обработать и закрепить конструктивные психологические паттерны профессионального поведения;

- соответствие содержания и форм предъявления учебного материала современным требованиям и задачам профессиональной деятельности;

- расширение исследовательской деятельности учителя в области психологических проблем образования.

Именно в психологическом ракурсе

обучение слушателей должно выступать в форме их направленной рефлексии над различными аспектами и компонентами образовательного процесса, начиная с его целей и кончая особенностями личности и стилем деятельности самого педагога.

Изменившаяся социокультурная среда (резонансная среда ППМС-Центра) позволила нам на основе изучения ряда принципов организации процесса повышения профессиональной квалификации [6, 7-14] уточнить принципы организации обучения педагога как психолога в условиях ППМС-Центра (*добровольности*: желание и согласие; *сотрудничества*: организация совместной работы; *самообучения* на основе профессионального опыта; *индивидуализации*: опора на конкретные индивидуальные потребности и цели самосовершенствования; *контекстности*: учет профессиональной, социальной и бытовой деятельности педагога; *элективности*: предоставление определенной свободы при выборе целей, содержания и методов обучения) и определить необходимые педагогические условия обеспечения процесса формирования профессиональной компетентности педагога в осуществлении психологической поддержки ребенка в учебном процессе:

- учет актуального уровня профессиональной компетентности педагогов, их личностных, познавательных ресурсов и образовательных потребностей;

- модульное обучение, обеспечивающее сочетание теоретических и практических форм обучения при несомненном приоритете активных методов обучения;

- организация обратной связи для корректировки процесса обучения, развитие рефлексии после прохождения каждого этапа технологической цепочки;

- возможность реализации полученной в процессе повышения профессиональной компетентности психологической подготовки непосредственно в своей педагогической деятельности.

На основе теоретического осмысления сущности профессиональной компетентности педагога в осуществлении психологической поддержки ребенка в учебном процессе, обобщения опыта профессиональной подготовки в системе повышения квалификации, выявления педагогических условий обучения педагогов как психологов

на базе ППМС-Центра нами разработана модель формирования профессиональной компетентности в осуществлении психологической поддержки ребенка в учебном процессе. Такая модель представляет собой системную и последовательную реализацию целей, задач взаимосвязанных компонентов: проективно-целевого (основные идеи, принципы, установки, цели обучения); структурно-содержательного (содержание учебной программы, направленной на формирование профессиональной компетентности, дидактическая структура программы обучения, методические процедуры); организационно-технологического (организационные формы образовательного процесса, управление процессом профессиональной подготовки, диагностика и индивидуальное сопровождение педагогов); результативного (уровни сформированности профессиональной компетентности педагогов в ходе обучения с соблюдением необходимых социально-педагогических условий и этапов технологического процесса).

Реализация процесса формирования психологической составляющей профессиональной компетентности представлена в виде технологии, которая представляет собой определенные взаимосвязанные этапы. Такие, как:

- информационно-диагностический;
- мотивационно-рефлективный;
- обучающе-развивающий;
- исполнительно-реализующий.

Дальнейшее развитие профессиональной компетентности педагога в осуществлении психологической поддержки ребенка в учебном процессе происходит в процессе профессиональной деятельности на основе закрепления системы механизмов субъективного контроля профессионального поведения и деятельности в условиях продолжающегося сопровождения школьного психолога, предполагающего выполнение заданий творческого характера, направленных на проектирование моделей преобразующего поведения, благодаря реализации которых каждый педагог может позитивно влиять на конкретную ситуацию в процессе профессиональной урочка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Алексеева В.А. Формирование психологической компетентности преподавателей в условиях современного образования - Сб. научных трудов Северо-Кавказского государственного технического университета/сер. «Гуманитарные науки». – 2005. № 2 (14). <http://www.nest.ru>
2. Борис Н.А. Комплексные возможности образовательной среды // Директор школы. – 2007. № 5. – С. 61-63.
3. Гибсон Дж. Экологический подход к зрительному восприятию. – М.: Прогресс, 1988. – С. 246-251.
4. Зинченко В.П. Миры сознания и структура сознания // Вопросы психологии. – 1991. – № 2. – С. 15-36.
5. Рубцов В.В., Дубровина И.В., Забродин Ю.М., Метелькова Е.И., Романова Е.С., Семкин В.В. Концепция развития системы психологического обеспечения (психологической службы) образования в РФ на период до 2010 г. // Психологическая наука и образование. – 2007. – № 1. – С. 75-77.
6. Переломова Н.А. Ключевые компетенции в образовании: современный подход // Наука и практика воспитания и дополнительного образования. – 2007. № 1. – С. 7-14.
7. Хухлаева О.В. Давайте учиться не «гореть» // Школьный психолог. – 2006. № 4. – С. 20.
8. Сибиль Е., Гришина И. От «неосознанной некомпетентности» к «неосознанной компетентности» // Директор школы. – 1997. – Спецвыпуск, № 25. – С. 12-20.

A. Chetverikova

THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE PSYCHOLOGICAL PEDAGOGICAL MEDICAL SOCIAL CENTRE AS A COMPLEX OF OPPORTUNITIES OF THE DEVELOPMENT OF THE TEACHERS PROFESSIONAL COMPETENCE

Abstract. The article features the effectiveness of the complex of opportunities of the Psychological Pedagogical Medical Social in the development of the psychological component of the teachers professional competence, it offers a model of the improvement of the teachers professional skill as a psychologist using the facilities of the PPMS-Centre.

Key words: professional competence, the psychological component of the teachers activity, psycho-medical-social children maintenance center, the model of training teachers using the facilities of the Psychological Pedagogical Medical Social (PPMS) Centre.

К ВОПРОСУ О РОЛИ АСТРОНОМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБУЧЕНИИ И РАЗВИТИИ УЧАЩИХСЯ*

Аннотация. В данной статье дается попытка раскрыть некоторые возможности астрономического образования в развитии обучаемых, указано место астрономического образования в системе подготовки выпускников вузов и средних общеобразовательных учебных заведений. Выявлены задачи и принципы астрономического образования, показана роль практических занятий по астрономии в обучении и развитии учащихся.

Ключевые слова: образование, методика, астрономия, практикум, школа, вуз.

Значительная роль астрономического образования в решении важнейших образовательных задач не вызывает сомнения, т.к. астрономическая картина мира является важнейшей компонентой естественнонаучного мировоззрения. Вместе с тем в последнее время наблюдается резкое сокращение его объема до минимальных размеров в общей системе подготовки учащихся средних и высших учебных заведений.

Еще недавно астрономия входила в число общеобразовательных предметов и оценка по астрономии входила в аттестат выпускника школы. В настоящее время астрономия из числа «учебных предметов» перешла в разряд «учебных дисциплин». Это положение, в котором оказалась астрономия, заставляет ученых, методистов и учителей искать выходы из небывалой для XXI века ситуации. Такого в XX веке не было в России и СССР.

Научная астрономическая общественность и передовые учителя астрономии, несмотря ни на что, продолжают преподавать астрономию, добываясь в отдельных школах и даже целых регионах необходимых разрешений, тем самым внося свой вклад в решение важной социокультурной задачи – ликвидации естественнонаучной безграмотности.

Именно поэтому в настоящее время необходимо находить возможность для преподавания курса астрономии, который

представляет собой курс, завершающий физико-математическое и философское образование выпускников школы. Т.к. именно в астрономии накапливались противоречия, которые служили стимулом в развитии современных представлений о Вселенной. Так, например, объяснение наблюдаемого сложного движения планет привело Ньютона к созданию классической механики и теории тяготения. Объяснение спектров звезд стимулировало разработку теории излучения. Определение скорости света по астрономическим наблюдениям служило одним из важных факторов создания теории относительности.

Какими бы убедительными не были достижения других естественных наук – все они исследуют земную природу. Значение результатов астрономических исследований состоит в том, что именно они доказывают единство Земли и Космоса, материальность Вселенной, многообразие форм непрерывно развивающейся материи [9]. Результаты астрономических исследований значительно расширяют и корректируют научную картину мира, а следовательно, способствуют формированию у обучаемых современного научного мировоззрения, развитию интереса к астрономии и целому ряду других естественных наук.

Е.П. Левитан отмечает, что «занятия астрономией способствуют приобщению молодых людей к нетрадиционному, творческому мышлению» [3, 16]. Вместе с тем он пишет: «Формирование и развитие астрономических представлений у учащихся – длительный процесс, который должен начинаться в старшем дошкольном возрасте (на базе имеющихся книг для детей по астрономии) и продолжаться в течение всего времени обучения в школе» [7, 243]. Главная задача астрономии, по мнению Е.П. Левитана, состоит в том, чтобы дать обучаемым «целостное представление о строении и эволюции Вселенной, раскрыть перед ними астрономическую картину мира XX в.» [7, 244].

«Курс астрономии, – пишет Е.К. Стра-

* © Винник М.А.

ут, – призван способствовать формированию современной научной картины мира, раскрывая развитие представлений о строении Вселенной как одной из важнейших сторон длительного и сложного пути познания человечеством окружающей природы и своего места в ней» [7, 225].

Что касается высших педагогических учебных заведений, то «дисциплина «Астрономия» является одной из основных дисциплин и при подготовке учителей по специальности 032200 Физика» [13, 109]. Так, «целью дисциплины является усвоение студентами научных знаний по разделам астрономии, овладение навыками в проведении простейших астрономических наблюдений, теоретическими и экспериментальными методами астрономических исследований, формирование современной астрономической картины мира как части естественнонаучной картины мира, развитие познавательной потребности» [13, 109]. В разделе «Требования к уровню освоения содержания дисциплины» сказано, что «студент, изучивший дисциплину «Астрономия», должен владеть знаниями фундаментальных явлений и эффектов в области астрономии, знать и уметь использовать знания по общей астрономии, владеть экспериментальными, теоретическими и компьютерными методами астрономических наблюдений, знать современное состояние, теоретические работы, результаты наблюдений и экспериментов в области астрономии» [13, 109].

При изучении астрономии происходит знакомство с очень отдаленными от наблюдателя небесными объектами, кроме того, происходит освоение необычных методов познания для исследования таких характеристик небесных тел, с которыми обучаемые часто встречаются на занятиях по другим дисциплинам.

Среди древнейших наук астрономия занимает особое место. «Небо, особенно ночное, усыпанное звездами, привлекает к себе своею красотой непрерывно миллионы глаз, оно таит в себе множество задач и загадок, затрагивающих основные вопросы мироздания, разрешение которых не безразлично для всего любознательного человечества, и становится понятным тот высокий интерес к астрономии, который мы наблюдаем у всех людей с древних времен

и до наших дней» [14, 3]. И. Кант выразил в поэтически звучащем высказывании свое отношение к «небу»: «Две вещи наполняют душу всегда новым и все более сильным удивлением и благоговением, чем чаще и продолжительнее мы размышляем о них, – это звездное небо надо мной и моральный закон во мне» [4, 439-500].

Чрезвычайно высокий интерес к астрономии охватывает широчайшую аудиторию от ученых астрономов, физиков, химиков и т.д. до самого широкого круга неспециалистов в данной области знаний. При таком отношении к астрономии можно говорить о наличии серьезного интереса к науке, который является мощным стимулом к развитию обучаемых.

Следует подчеркнуть, что астрономия является одной из основных мировоззренческих наук, ей принадлежит особая роль в завершении естественно-математического образования обучаемых как школ, так и педвузов [8]. В Национальной доктрине образования в Российской Федерации подчеркнуто, что система образования призвана обеспечить формирование у детей и молодежи современного научного мировоззрения [6]. Именно астрономия как никакой другой предмет может наилучшим образом справиться с поставленной задачей, так как:

- содержит компоненты, которые систематизируют, закрепляют и углубляют математические, физические, химические, географические, экологические и другие знания;

- создает необходимые условия для развития творческого мышления, демонстрирует огромные возможности познания;

- позволяет изучать отличные от земных условий состояния материи (огромные давления, массы, размеры, плотности, сверхвысокие температуры, космический вакуум и др.);

- позволяет проиллюстрировать многие разделы современного естествознания, закладывает основу для формирования научной картины мира;

- является той наукой, которая может быть связующим звеном между естественнонаучными и гуманитарными дисциплинами;

- способствует экологическому воспитанию учащихся, служит сохранению эко-

логического равновесия на Земле, рассматривая вопрос о взаимоотношении между Человеком и Космосом;

– способствует развитию познавательных интересов обучаемых.

Астрономическое образование в школе является частью общего образования по физике базового и профильного уровней. Изучение астрономии большинством средних школ ограничивается рассмотрением отдельных вопросов в рамках курса физики. И только если школа заинтересована дать учащимся необходимую подготовку в данной области знаний, то астрономию изучают как самостоятельную дисциплину в спецшколах, специализированных и профильных классах, в качестве предмета по выбору за счет часов школьного компонента учебного плана.

Астрономия предоставляет широкие возможности при освоении на базовом и профильном уровнях содержания обучения по информатике и информационным технологиям и другим дисциплинам при решении такой образовательной задачи, как использование информационных технологий в моделировании и анализе природных процессов и явлений.

Для подготовки учащихся по предмету астрономии необходима такая система занятий, которая обеспечила бы активную самостоятельную работу обучаемых под руководством преподавателя. Кроме того, эта система должна способствовать формированию у учащихся современного научного мировоззрения, развитию интереса к астрономии и «прочному усвоению ими основ астрономии, приблизила бы обучаемых к обстановке, в которой ученые решают научные проблемы, и содействовала усилению профессиональной направленности обучения» [2, 23].

Полное представление об изучаемых явлениях может быть создано путем подбора к каждому занятию соответствующих научных материалов и органически с ними связанных задач, на основе обработки и решения которых возможны теоретические обобщения в виде кратких формулировок.

Преподаватели, в зависимости от содержания образовательных задач и способов их решения, сами выбирают формы проведения занятий. Астрономия не является исключением. Сегодня у каждого пре-

подавателя имеются достаточно широкие возможности в плане выбора формы проведения занятий. Это могут быть вводные занятия, лекции, семинары, ролевые и деловые игры, практические занятия, контрольные, проверочные и лабораторные работы, зачеты, коллоквиумы и т.п. Выбор той или иной формы обуславливается, прежде всего, образовательной задачей, стоящей перед педагогом.

Однако, на наш взгляд, существует целый ряд причин, свидетельствующих о целесообразности проведения практических занятий по астрономии в школах и педвузах с целью наиболее эффективного обучения и развития обучаемых.

1. Практические занятия необходимо проводить с целью повторения, углубления, расширения и обобщения накопленных знаний из разных тем курса астрономии и других естественных наук; «развития и совершенствования у учащихся экспериментальных умений путем использования более сложного оборудования, более сложного эксперимента; формирования у них самостоятельности при решении задач, связанных с экспериментом» [10, 339].

2. Практические занятия могут позволить наиболее эффективно реализовывать подход к процессу учения как к деятельности, при которой знания не противопоставляются умениям и навыкам, а рассматриваются как их составная часть [11]. Более того, «знания выполняют роль ориентира при определении человеком направления своей деятельности – практической и духовной. Для этого знания должны быть действительными» [12, 273].

3. Практические занятия предоставляют возможность сочетать самостоятельную и коллективную деятельность обучаемых с учетом их психофизиологических особенностей за счет определенной организации учебного процесса. Тем самым формируются необходимые условия для развития обучаемых.

4. Наглядность и активная деятельность обучаемых во время выполнения лабораторно-практических работ позволяют реализовать одно из необходимых условий эффективного усвоения знаний. По словам В.В. Давыдова: «Активность ученика достигает высшего предела тогда, когда он сам что-либо делает, когда в работе участ-

уует не только его голова, но и руки, когда происходит всестороннее восприятие материала, когда он имеет дело с предметами, которые он может по своему усмотрению перемещать, по-разному комбинировать, ставить их в определенные отношения, наблюдать их... и делать из наблюдений выводы» [1, 48].

5. Усвоение знаний предполагает формирование таких форм собственной деятельности обучаемых, которые соответствуют полученным ранее теоретическим знаниям. Это, в свою очередь, связано с систематическим введением обучаемых в область деятельности, открывающей происхождение всех элементов мысленного построения конкретного. Происхождение элементов конкретности, по мнению В.В. Давыдова, прослеживается в исследовании, что приводит к необходимости включения в учебный предмет этого способа деятельности. При этом В.В. Давыдов отмечает, что выполнение этой деятельности – не подлинное исследование, а его своеобразная модель [1].

6. Астрономия как наука и специфика методов ее познания могут естественным образом найти свое отражение в содержании практических работ и в организации учебно-познавательной деятельности при их выполнении, что располагает к творческому изучению астрономии и целого ряда других наук. В середине XX века М.Е. Набоков отмечал, что знание достижений науки и ее основных методов позволяет иметь «такие предпосылки, чтобы построить самые методы обучения, чтобы они облегчили усвоение основ науки и понимание ее развития» [5, 392]. Е.П. Левитан подчеркивает исключительно важную роль наблюдений и практических занятий в процессе формирования астрономических понятий в связи с тем, что они повышают интерес к изучаемому предмету, связывают теорию с практикой, развивают такие качества, как наблюдательность, внимательность, дисциплинированность.

7. Проведение практических занятий по астрономии может способствовать решению следующих важнейших мировоззренческих задач:

– осуществление комплексного изучения небесных объектов, природных явлений и процессов на Земле;

– осуществление исследовательской деятельности на протяжении всего астрономического практикума;

– формирование представления о познаваемости окружающего мира.

– закрепление знаний как в области астрономии, так и других наук естественнонаучного цикла.

8. Практические занятия могут играть роль связующего элемента между занятиями по другим дисциплинам, на которых рассматриваются астрономические вопросы.

Исходя из вышесказанного, можно сделать два основных вывода. Во-первых, астрономия как предмет способствует решению общих образовательных и развивающих задач по подготовке выпускников педагогических вузов и средних школ путем развития у них самостоятельности в приобретении новых знаний. Кроме того, способствует более глубокому усвоению целому ряду других естественных наук, формированию у школьников и студентов современного научного мировоззрения, интереса к природным явлениям и процессам. Во-вторых, практические занятия по астрономии могут занять центральное место в обучении и развитии обучаемых как средних, так и высших учебных заведений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении: Логико-психологические проблемы построения учебных предметов. – М.: Педагогика, 1972. – 423 с.
2. Дагаев М.М. Содержание и методика проведения лабораторных занятий по астрономии в педагогических институтах. Дис. кан. пед. наук. – М., 1963. – 407 с.
3. Задачи совершенствования астрономического образования в СССР: Сборник / Всесоюз. астроном.-геодез. об-во при АН СССР / Отв. ред. Е.П. Левитан. – М., М. Б. и., 1984. – 165 с.
4. Кант И. Соч. в 6 тт. Т. 4. Ч.1. – М.: Мысль, 1966. – 743 с.
5. Набоков М.Е. Астрономия как учебный предмет в средней школе // Мирозведение. – 1937, № XXVI, 6. – С. 391-400.
6. Национальная доктрина образования в Российской Федерации: Постановление Правительства Российской Федерации №751 от 4 октября 2000 г. – <http://www.asf.ru/fprn.htm>
7. Программы для общеобразоват. учреждений: Физика. Астрономия. 7-11 кл./ Сост. Ю.И. Дик, В.А. Коровин. – 3-е изд., стереотип. – М.: Дрофа, 2002. – 256 с.
8. Современная астрономия и методика ее преподавания

- давания // Материалы IV Всероссийской научно-практической конференции. – СПб., 2004. – 200 с.
9. Сурдин В.Г. Солнечная система / Ред.-сост. В.Г. Сурдин. – М.: ФИЗМАТЛИТ, 2008. – 400 с.
10. Теория и методика обучения физике в школе: Общие вопросы: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / С.Е. Каменецкий, Н.С. Пурышева, Н.Е. Важеевская и др.; Под ред. С.Е. Каменецкого, Н.С. Пурышевой. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 368 с.
11. Тихонов М.Ю. Общество XXI века: информатизация, интеллектуализация, устойчивость / Открытое общество и устойчивое развитие: местные проблемы и решения. Вып. VII. – М.: Изд-во МИДА, 2001. – С. 27-28.
12. Управление образовательными системами: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко, Г.Н. Шибанова; Под ред. Т.И. Шамовой. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 384 с.
13. Учебно-методический комплект по специальности 032200 Физика. – М.: Флинта: Наука, 2002. – 200 с.
14. Якобсон А.Б. Астрономические наблюдения. Для школ 1-й ступени самообразования. – М.: Работник просвещения, 1926. – 56 с.

M. Vinnik

THE ROLE OF ASTRONOMY EDUCATION TRAINING AND DEVELOPMENT OF STUDENTS

Abstract. In this article provides an attempt to reveal some features of astronomical education in the development of trainees, the position of astronomical education in the training of graduates and secondary schools. Identified objectives and principles of astronomy education, the role of practical lessons on astronomy in the training and development of students.

Key words: education, methodology, astronomy, workshop, school, university.

УДК 378:371.011

Вертякова Э.Ф.

МОДЕЛЬ ВОСПИТАНИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ ОТНОШЕНИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ*

Аннотация. В статье представлена модель воспитания этнокультурных отношений будущих учителей в современном образовательном пространстве. К содержательному блоку модели мы отнесли этнокультурную направленность, этнокультурологическую компетентность и творческую индивидуальность будущего учителя, которые позволят обеспечить успешность данного вида воспитания.

Ключевые слова: этнокультурные отношения, модель, этнокультурная направленность, этнокультурологическая компетентность, творческая индивидуальность.

Расширение международных контактов, межкультурных связей, интеграционные процессы в экономике, информатизация современного общества приводит к возникновению новых социальных, политических, конфессиональных, экономических, образовательных и других проблем,

поэтому особую значимость приобретает воспитание этнокультурных отношений будущих учителей в современном образовательном пространстве.

Этнокультурные отношения представлены в исследованиях социологов, историков, этнологов В.С. Агеева, И.Е. Спиридовой и др. Исследователи рассматривают этнокультурные отношения в следующих направлениях: процесс взаимодействия от сотрудничества до неприятия; коммуникативные связи, обусловленные процессами взаимодействия и взаимовлияния этнических, территориальных, социальных и других общностей, в результате которых может происходить определенное изменение состояния некоторых компонентов культуры этнических групп, т.е. проявление взаимодействия и взаимовлияния как фактора этнокультурного развития [4].

Опираясь на определения понятия «отношение», данные Ю.П. Платоновым и В.Н. Мясичевым, мы под этнокультурными

* © Вертякова Э.Ф.

ми отношениями будущих учителей понимаем результат освоения теоретических и практических знаний этнической направленности, влияющих на развитие этнического самосознания, принятие духовных ценностей этносов, эмоциональное проявление симпатии, адекватных коммуникативных, нравственных и конструктивных действий. Воспитание этнокультурных отношений будущих учителей в современном образовательном пространстве - это процесс, сущность которого заключена в интеграции всех образовательных влияний на этнокультурную направленность, этнокультурологическую компетентность и творческую индивидуальность.

Модель воспитания этнокультурных отношений будущих учителей в современном образовательном пространстве представляет собой проекцию теоретических положений на практическую область деятельности будущего учителя (рис. 1).

Выявляя состав модели, мы учитывали: понимание сущности понятия «этнокультурные отношения будущих учителей»; социальный заказ общества; требования нормативных документов, методологические подходы, закономерности и соответствующие им принципы, содержание и назначение профессиональной деятельности будущего учителя начальных классов; потребность студентов в этнокультурологических знаниях и умениях, способствующих воспитанию этнокультурных отношений в современном образовательном пространстве.

Рассмотрим подробно содержательный блок модели воспитания этнокультурных отношений будущих учителей в современном образовательном пространстве, который обеспечивает успешность данного вида воспитания.

Первым компонентом содержательного блока является этнокультурная направленность. Именно указанная направленность является тем катализатором, который решающим образом влияет на отбор необходимой информации, способствующей успешной педагогической деятельности, то есть на формирование специалиста. С нашей точки зрения, этнокультурная направленность - это система эмоционально-ценностных отношений, зависящих от степени развития этнокультурной сферы личности

будущего учителя, задающих иерархическую структуру доминирующих мотивов, побуждающих его к педагогической деятельности по формированию этнокультурных отношений школьников.

В процессе профессиональной деятельности педагогические ценности выступают в качестве относительно устойчивых ориентиров, по которым педагоги соотносят свою жизнь и педагогическую деятельность (В.И. Андреев, А.М. Новиков, В.А. Слостенкин и др.). Этнокультура также представляет систему ценностей, формируемых в силу единства языка, традиций, обычаев и этнопсихологии тех или иных этнических общностей. Педагогические ценности включают ценности этнокультурных отношений.

Под ценностями этнокультурных отношений мы будем понимать специфические образования в структуре индивидуального сознания, являющиеся идеальными образцами и ориентирами этнокультурных отношений личности в полиэтничестве. При этом ценности этнокультурных отношений, имеющие определенную направленность, выступают «стержнем» в поликультурной системе образования. Вплетение других ценностей (общечеловеческих, ценностей добра, красоты, справедливости, долга, гармонии, достоинства и чести) в палитру этнокультурных и педагогических ценностей, овладение ими и создает ту основу этнокультурных отношений, на которых держится мир на Земле.

Вторым компонентом содержательного блока модели является этнокультурологическая компетентность будущего учителя. Она представляет собой гибкий, динамичный, корректируемый вследствие изменения условий и педагогических задач (для разных регионов) комплекс компетенций, обеспечивающих высокую эффективность педагогической деятельности.

Этнокультурология - это отрасль культурологии, представители которой в качестве определяющего фактора появления и функционирования этнопсихологических характеристик народов выделяют влияние культурной среды [3].

Понятие «этнокультурологическая компетентность» мы понимаем как компонент профессиональной культуры, включающий совокупность взаимосвязанных



Рис. 1. Модель воспитания этнокультурных отношений будущих учителей в поликультурном образовательном процессе

компетенций, реализующийся через знания, умения и технологии формирования, способствующие успешному обеспечению воспитания этнокультурных отношений будущих учителей в современном образовательном пространстве вуза.

Этнокультурологическая компетентность предполагает владение специалистом этнокультурной, этнопедагогической, этнопсихологической, поликультурной, регулятивно-технологической компетенциями.

Этнопедагогическая компетентность - это владение студентом совокупностью знаний, умений и опыта в области народной педагогики и этнопедагогики. Руководствуясь этнопедагогикой Г.Н. Волкова [1] и др. исследователей, мы определили этнопедагогическую компетентность, которая включает знания о народной педагогике, знания об этнопедагогике как науке, знания о педагогической деятельности будущего учителя и совокупность этнопедагогических умений. Этнопсихологическая компетентность — это владение студентом совокупностью этнопсихологических знаний и психологических особенностей народов данного региона (поведение, характер, темперамент, чувства, менталитет и т.д.). С данной компетенцией связан аксиологический подход, предполагающий ориентацию будущего учителя на моральные, нравственные ценности, наличие системы ценностей. Этнокультурная компетентность - это владение студентом совокупностью знаний о родной культуре, реализующейся через творчество, умения, навыки и модели поведения, способствующие успешному межэтническому взаимопониманию и взаимодействию с целью сотрудничества и взаимного доверия. Знания и умения в области этнокультуры мы рассматриваем как комплекс осознанных коммуникативных социокультурных действий, основанных на синтезе теоретической и практической подготовленности личности, позволяющей использовать их для отражения и преобразования действительности с творческих позиций. Поликультурная компетентность - это знание и принятие человеком культурного разнообразия мира, доброжелательное, открытое и непредвзятое отношение к любой культуре и ее носителям. Студент должен знать, что каждая культура имеет собствен-

ный контекст и логику; ни одна культура не является лучше другой, поскольку каждая обладает соответственной системой взаимодействующих элементов; любая культура жизнеспособна до тех пор, пока она функционирует и развивается. Регулятивно-технологическая компетентность - это владение студентом педагогическими технологиями, мастерством, этнопедагогической культурой в педагогической деятельности.

Все представленные компетенции являются структурными компонентами этнокультурологической компетентности, но с различным содержательным наполнением. Эти компетенции соотносятся следующим образом: ценности, знания и умения выступают в роли регуляторов действий будущего педагога ввиду того, что имеют духовно-нравственную природу этносов и закрепляются в педагогическом мастерстве, такте, личностных качествах, принципах жизни, экологии души (то есть внутреннего мира человека), динамическом взаимодействии, взаимоотношениях с окружающей и полиэтнической, поликультурной средой. В своей совокупности знания и умения способствуют осмыслению значимости этнокультурологической подготовки. Кроме того, уровень сформированности этнокультурологической компетентности определяется деятельностью учителя и отражает уровень его знаний, поскольку умения и навыки являются материализованными знаниями. Реализация компетенций (этнопедагогической, этнопсихологической, этнокультурной, поликультурной, регулятивно-технологической) в профессиональном становлении будущего учителя способствует воспитанию этнокультурных отношений в современном образовательном пространстве.

Третьим компонентом содержательного блока модели является творческая индивидуальность. Творческая индивидуальность будущего учителя - это проявление уникального комплекса свойств, обеспечивающих внутреннюю целостность, активность и относительную самостоятельность личности в процессе воплощения оригинальных продуктов деятельности человеческого сознания.

По мнению С.А. Гильманова [2], только такое качество педагога, как творческая индивидуальность позволяет полноценно

влиять на формирование будущего поколения. Индивидуальность присуща конкретной личности и отражает ее специфику и неповторимость. Индивидуальность - неповторимая совокупность признаков, присущих отдельному организму, отличающих его от всех других; самобытность личности, проявляющаяся на всех уровнях ее жизнедеятельности. Творческая индивидуальность будущего учителя предполагает развитие педагогических способностей, творческого мышления, творческого воображения. Проведение уроков в период педагогической практики, организация различных праздничных мероприятий, участие в конкурсах, выставках, а также художественно-творческие работы студентов определяют уровень развития творческой индивидуальности.

Таким образом, мы рассмотрели содержательный блок модели воспитания этнокультурных отношений будущих учителей, который обеспечивает уровень сформированности воспитания этнокультурных отношений будущих учителей. Данная модель является содержательно-смысловым наполнением концепции воспитания этнокультурных отношений будущих учителей в современном образовательном пространстве.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Волков, Г.Н. Введение в этнопедагогику

[Текст]: учеб. для студ высш. учеб. заведений / Г.Н. Волков, Т.Н.Петрова, А.Б. Панькин. - М.: ООО «Большая медведица», 2006. - 368 с.

2. Гильманов, С.А. Педагогические основы актуализации творческой индивидуальности педагога [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: / С.А. Гильманов. - Казань, 1996. - 48 с.
3. Крысько, В.Г. Этническая психология [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.Г. Крысько. - М.: Академия, 2007. - 320 с.
4. Спиридонова, И.Е. Этнокультурное взаимодействие и межнациональные отношения в Якутии [Текст] / И.Е. Спиридонова. - Новосибирск: Наука, 1999. - 102 с.

E. Vertyakova

MODEL OF NURTURING OF ETHNO-CULTURAL RELATIONS OF TEACHERS TO BE IN THE MULTICULTURAL EDUCATIONAL MEDIUM

Abstract. In the article there has been presented a model of nurturing of ethnocultural relations of teachers to be in the present educational environment. In the substantial block of the model there have been marked out ethnocultural orientation, ethnoculturological competence and creative individuality of the teacher to be which will make it possible to ensure success of the given mode of upbringing.

Key words: ethnocultural relations, model, ethnocultural orientation, ethnoculturological competence, creative individuality.

УДК 355.23:37.8

Метельков А.Ю.

СПЕЦИФИКА ПОГРАНИЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ОРГАНИЗАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА ОФИЦЕРА-ПОГРАНИЧНИКА*

Аннотация. Раскрываются особенности пограничной деятельности как специфической области социальной жизни пограничников. Рассматривается организационная культура как существенный аспект осуществления пограничной деятельности. Дается анализ отдельных элементов организационной культуры офицера-пограничника.

Ключевые слова: пограничная деятельность. Организационная культура

офицера-пограничника. Ценности. Нормы. Управленческий лидер.

Развал Советского Союза и создание Российской Федерации как государства на принципах демократии вызвали кардинальные изменения в системе воспитания будущих офицеров. К проблемам, возникшим в армии, в общем, и в пограничных органах в частности, в ходе перехода от партийно-идеологического воспитания к воспитанию активной личности каждого

* © Метельков А.Ю.

гражданина, можно отнести:

- не принятие символики, отражающей принадлежность к пограничным органам;
- утрату гордости за прохождение службы в пограничных органах;
- подмену ценностей и ценностных ориентаций;
- повышение количества дисциплинарных нарушений;
- злоупотребления должностными полномочиями и др.

Обобщив приведенное выше можно сказать, что ослаблена организационная культура будущих офицеров-пограничников. «Организационная культура – это совокупность разделяемых ценностей, убеждений, отношений и норм, которые определяют поведение и ожидание каждого члена организации» [6].

Изучением организационной культуры современная зарубежная и отечественная наука занимается с середины XX века. Для офицеров-пограничников актуальность организационной культуры особенно велика, поскольку новые экономические преобразования и реорганизации пограничной службы нуждаются в институциональной оформленности необходимых ценностных приоритетов на уровне общества и организации.

Содержание организационной культуры офицеров-пограничников обусловлено двумя факторами: во-первых, природой пограничной деятельности; во-вторых, социальным и культурным своеобразием данной профессиональной группы. Пограничная деятельность как вид государственной службы обладает признаками, общими для любой социальной деятельности, но, наделяясь специальными задачами, имеет свои отличительные особенности.

Пограничная деятельность – специфическая область социальной жизни пограничника, в которой находят применение его специальные знания, умения, навыки, реализуются профессионально значимые качества и способности. Её отличие от других видов социальной деятельности заключается в том, что в силу особого социального предназначения она ограничивает способы самореализации человека, предлагая проверенные временем, четко регламентированные и контролируемые моде-

ли профессионального поведения. Выбор данной профессии сопряжён с необходимостью серьёзной оценки человеком своего интеллектуального, психологического, физического, нравственного потенциала и соотношения личных интересов и ценностей с ценностями и смыслом пограничной деятельности.

Специфика пограничной деятельности заключается в наличии источника опасности, как на территории сопредельного государства, так и внутри своей страны. «Офицеру необходимо знать социальные условия, военно-политическую и оперативную обстановку в своем регионе, он обязательно должен разбираться в складывающихся в приграничье межнациональных отношениях, хорошо представлять общественную психологию населения и возможные его отрицательные реакции в зоне ответственности войск. Всё это позволит занять вполне определённую, единственно правильную линию поведения в отношении сопредельного государства, противоборствующих политических сил» [7, с. 17].

Эта особенность пограничной деятельности двойственно влияет на субъекты её осуществления. Амбивалентность офицера-пограничника связана с решением двух, на первый взгляд противоречивых задач, стоящих перед ним и требующих высокой боеспособности и боеготовности.

Первая задача – сохранение мира на Государственной границе Российской Федерации.

Вторая задача – охрана Государственной границы Российской Федерации, ведение боевых действий, применение насилия, проведение специальных операций, сопровождающихся разрушениями, смертью и увечьями людей. При этом выполнение последней задачи как физически, так и психологически отражается на самом офицере-пограничнике.

Следующим структурным компонентом, раскрывающим специфику пограничной деятельности, является мотивация личности. Обращение к историческому прошлому позволяет нам определить только одну мотивацию для выбора и несения пограничной службы – это мотив призвания.

Иные мотивы выбора, в связи с особенностью современной политической си-

туации в стране и мире, отсутствуют. Остается нереализованной или реализуется не полностью возможность получения бесплатного высшего образования, материальное благополучие. Это вызвано тем, что пограничная деятельность ограничивает возможности по их удовлетворению. Так, стремление к материальному благополучию теряет смысл, в связи с тем, что сама возможность потери жизни при выполнении оперативно-служебных задач по защите и охране государственной границы, обесценивает любое вознаграждение и не соизмеримо с ценностью жизни.

В ходе исторического развития пограничных органов выработалось своеобразное компенсирующее средство – высокий престиж пограничной деятельности, сложившийся благодаря осознанию значимости ратного труда офицера-пограничника.

Изменяющиеся способы и методы осуществления пограничной деятельности увеличивают объем информации, необходимой офицерам для выполнения поставленных задач, а возможности должностных лиц пограничного подразделения по реализации имеющейся информации ограничены нравственной основой субъектов пограничной деятельности. В результате возникают противоречия между уровнем технического мастерства офицера и нравственными регуляторами его поведения.

Кроме того, специфическим способом достижения целей в пограничной деятельности является осуществление контрразведывательной, разведывательной [3, с. 10-12], оперативно-розыскной деятельности [5, с. 24] в сочетании с войсковыми действиями пограничных подразделений в отношении нарушителей государственной границы, режима государственной границы, пограничного режима. Осуществление пограничной деятельности в современных условиях может повлечь за собой изменения в ценностно-нормативной сфере офицера-пограничника и как следствие привести его к нравственной дезориентации. В связи с этим резко увеличивается значение ценностно-нормативных регуляторов пограничной деятельности, соответствующих общечеловеческим гуманистическим ценностям и идеалам.

Все это свидетельствует не только о необходимости создания эффективных меха-

низмов морально-нравственной регуляции профессиональной деятельности офицеров, основанных на приоритетности общечеловеческих ценностей, но и о специфике организационной культуры офицеров-пограничников.

Анализ содержания и особенностей пограничной деятельности позволяет выявить и обосновать своеобразие организационной культуры офицеров-пограничников и определить ее как *присущую пограничной службе систему социально допустимых моделей, образцов внутригрупповой жизнедеятельности (знаний, умений, навыков, формальных и неформальных правил и норм, ценностей, моральных принципов, обычаев и традиций), которые поддерживаются сотрудником пограничных органов и задают общие рамки его поведения, согласующиеся с целями и задачами пограничной деятельности.*

Раскроем основные элементы организационной культуры офицеров-пограничников через призму осуществляемой ими пограничной деятельности.

Находясь в постоянной готовности к противодействию различным нарушителям, офицер-пограничник должен обладать умениями и навыками, позволяющими ему действовать в каждой нестандартной ситуации. От сформированности этих навыков зависит и его жизнь, и жизнь его подчиненных, их психическое и физическое состояние.

Появление новых технических средств, вооружения, снаряжения, средств обеспечения жизнедеятельности и поддержания связи изменяют стратегию и тактику пограничной деятельности. Происходящие изменения предъявляют новые требования к уровню подготовки выпускников пограничных вузов, становятся основой для расширения области практических умений и навыков офицеров-пограничников.

Для профессионального мировоззрения офицеров-пограничников характерно *конструирование образа нарушителя (врага)*. Образ врага скрыто или явно определяет цели и задачи пограничной деятельности, характер и объем профессиональных знаний, умений, навыков. Он также служит эффективным средством мобилизации нравственных, психических и физических

сил офицера-пограничника. Отсутствие образа нарушителя или не точное его воспроизведение затрудняют адаптацию выпускников пограничных вузов к пограничной деятельности, деморализуют их.

Велик феномен влияния *авторитета и лидерских качеств* офицеров-пограничников на характер организационной культуры. С момента назначения на руководящую должность выпускники пограничных вузов наделяются властными полномочиями и как руководители обязаны обладать не только волевыми (командирскими) качествами, но и быть эталонами пропагандируемых в пограничном ведомстве ценностей, образцами поведения. В условиях постоянного внимания к действиям начальника подразделения скрыть от личного состава пробелы в своём воспитании офицерам не представляется возможным. В связи с этим для офицера-пограничника является обязательным наличие деловых и личностных качеств, которые выделяют его как управленческого лидера, наделенного как статусной властью, так и полномочиями большинства членов воинского коллектива.

Основополагающее место в организационной культуре офицера-пограничника занимает система ценностей. Обратимся к анализу ключевых ценностей для офицера-пограничника. С петровских времен *честь офицера* и дворянина выполняла важную социальную функцию: она выделяла офицерство среди остальных военнослужащих, позволяла им осознавать свое особое положение и в то же время особое предназначение в армии «честь дворянин не кинет, хоть головушку покинет» [1, с. 456]. Тем самым удовлетворялась одна из смысло-жизненных потребностей человека – потребность в самоутверждении и признании своей значимости другими людьми. Принятие в качестве основной ценности организационной культуры офицерской чести определило смыслообразующие направления в пограничной деятельности и поведение офицера-пограничника.

Современные офицеры-пограничники являются преемниками русских офицеров. И хотя иными стали отношения к собственности, идеология, социально-экономическое положение, социальные интересы, основополагающие для дворянского

офицерского корпуса профессиональные ценности пройдя определенный этап трансформации актуальны и сегодня.

Для раскрытия структуры организационной культуры офицера-пограничника как носителя корпоративного духа важно рассмотреть ценности *товарищества или пограничного братства*.

Данная ценность в условиях прохождения пограничной службы на отдаленных друг от друга заставах, вблизи с территорией другого государства (строящего свои отношения с нашей страной иногда далеко не по принципам добрососедских отношений) носит прагматический характер. Это проявляется в постоянной готовности начальника пограничного подразделения оказать помощь своему «соседу». Она проявляется как в служебной, так и в неслужебной сфере жизнедеятельности офицера-пограничника. Н.И. Макаров отмечал: «в пограничном отряде перестраивались человеческие отношения, они наполнялись теплотой, уважением...» [2]. Поэтому пограничная деятельность – это, прежде всего, коллективная деятельность и больше чем другие виды военной деятельности, нуждается во взаимовыручке и взаимопомощи.

В отличие от понятия долга предстателей гражданских профессий *долг* офицера-пограничника несет несколько иное содержание. В нем сокрыто противоречие, проявляющееся в выполнении профессиональных задач, закрепленных нормативными правовыми актами, и необходимости соблюдения нравственных требований в отношении нарушителей государственной границы. Чувство долга перед Отечеством толкает офицера к самопожертвованию. Долг, честь и честность офицера-пограничника являются неотъемлемыми атрибутами организационной культуры, определяя его поведение, как в служебной, так и в неслужебной жизни.

Другим ценностным ориентиром в деятельности офицера-пограничника служит *патриотизм*. На важность патриотического воспитания обращал внимание митрополит Антоний (Храповицкий): «Служба воинская требует постоянного напоминания о высоком призвании, лежащем на защитниках Родины; без этой высшей религиозной и патриотической поэзии военная служба не может достигать своего предназначе-

ния, особенно в военное время, когда люди должны жертвовать жизнью...» [8, с. 207]. Важность патриотизма как ценности для формирования организационной культуры офицера-пограничника заключается в его готовности жертвовать жизнью не только в военное время, но и в мирные будни, выполняя свой профессиональный долг.

Процесс воспитания в военных учебных заведениях пограничного профиля должен быть направлен на выработку у будущих офицеров одной из смыслоопределяющих ценностей – *державности*. Или, другими словами, на соблюдение офицерами-пограничниками в своей деятельности интересов державы. Постановка интересов государства выше собственных, наиболее ярко проявляется в организационной культуре офицера-пограничника.

Офицер-пограничник должен и психологически, и нравственно быть готов приложить волевые усилия, чтобы воздействовать на людей в случае необходимости и принять решение о применении насилия. При этом он не только должен принять решение, но и сам должен участвовать в насильственных действиях, а также обязан научить этому своих подчиненных. И это несмотря на то, что с позиции гуманизма и пацифизма любое насилие, особенно вооруженное, подвергается осуждению. В пограничной деятельности применение его крайних форм, если оно санкционировано государством, считается нормой [4, с. 28-29].

Нормы организационной культуры офицера-пограничника – это правила поведения и деятельности, признанные обязательными для выполнения всеми субъектами пограничной деятельности. Профессиональные ценности и нормы являются дополняющими друг друга регуляторами поведения офицера – внешним и внутренним.

Обратимся к анализу согласованности ценностно-нормативного компонента организационной культуры офицеров-пограничников. Офицер не вправе обсуждать и критиковать приказы командира, в этом заключается одно из условий выполнения воинского долга. С другой стороны, честь офицера предполагает оценку возможных последствий отдаваемых приказов с общечеловеческих, нравственных позиций.

Для принятия необходимого решения офицер-пограничник вынужден сделать выбор между долгом и совестью. Выбор этот становится тем более ответственным и сложным из-за того, что офицер является примером для подчиненных и от его выбора зависит жизнь и здоровье как военнослужащих, так и нарушителей. Поэтому одним из важнейших профессиональных качеств офицера является умение осознавать степень гуманности (антигуманности) своих действий, своих и чужих приказов, способность к нравственному выбору.

Анализ пограничной деятельности и основных элементов организационной культуры офицеров пограничных органов позволяет нам констатировать, что:

1. Организационную культуру офицера-пограничника можно рассматривать как способ и сферу формирования, развития и реализации его сущностных сил (знаний, умений, навыков, интересов, потребностей, способностей) в процессе пограничной деятельности.

2. Содержание и своеобразие организационной культуры офицеров-пограничников обусловлены спецификой пограничной деятельности. Под пограничной деятельностью мы понимаем особый вид социальной деятельности, ограничивающий самореализацию человека рамками строго регламентированных и контролируемых моделей поведения.

3. Из рассмотренных элементов организационной культуры самыми динамично развивающимися являются профессиональные знания, умения и навыки, к наиболее консервативным относятся ценности и нормы пограничной деятельности.

4. Для организационной культуры офицеров-пограничников характерно доминирование ценностного механизма регуляции поведения над нормативным.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Даль В.И. Пословицы русского народа. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, ННН.ННН., 2002. – 616 с.: илл.
2. Макаров Н.И. От этических проблем к высотам нравственной культуры. – М., 1992. – С. 47.
3. Новые Законы и Положение о ФСБ: Сборник нормативных правовых актов / сост. А.Ю. Шумилов. – 2-е изд., испр. и перераб. – М.: Издательский дом Шумиловой И.И., 2005. – 55 с.
4. О Государственной границе Российской Федерации

- рации: закон: принят ВС РФ 1 апреля 1993 г.: по состоянию на 7 марта 2005 г. – Голицыно, 2006. – 32 с.
5. Правовое регулирование оперативно-розыскной деятельности: сборник нормативных актов и документов / сост. д-р. юрид. наук, проф. А.Ю. Шумилов. – М.: Изд-ль Шумилова И.И., 2000. – 320 с.
 6. Малинин Е.Д. Организационная культура и эффективность бизнеса: учеб. пособие. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2004. С. 121.
 7. Рыжков В.Н. Культура офицеров пограничных органов Федеральной службы безопасности Российской Федерации: учебное пособие. – М.: Пограничная академия ФСБ России, 2007. – 112 с.
 8. Христолюбивое воинство: православная тра-

диция Русской Армии. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Русский путь, 2006. – 544 с.

A. Metelkov

SPECIFIC CHARACTER OF BORDER ACTIVITY AND ORGANIZING CULTURE OF THE BORDER GUARD OFFICER

Abstract. The article shows the particularities of the border activity as specific area of the border guard officers social life. Organizing culture is considered as essential aspect of the realization of the border activity. It gives the separate elements of organizing culture of the border guard officer.

Key words: border activity, the organizing culture of the border guard officer, value, standard, management leader.

УДК 37.036

Невмержицкая Е.В.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ КУХОННЫХ ПЕСЕН*

Аннотация. На примере языковой культуры кухонных песен (как разновидности народных песен), анализируется их этнокультурная составляющая. Педагогический потенциал колыбельных песен заключается в привитии ребенку добрых чувств к окружающей среде, к труду, послушанию, развитию положительных качеств личности.

Ключевые слова: педагогический потенциал, народные песни, языковая культура, кухонные песни, функции языковой культуры.

Важным воспитательным средством на современном этапе остаются поэтические произведения, создаваемые народом в течение столетий и передаваемые им устно из поколения в поколение: поэзия погодных изречений, календарная поэзия, любовная, поэзия природы, поэзия пословиц, заклинаний, детская, солдатская, размышляющая поэзия, поэзия веселья, экспромтов, праздников, ярмарочная поэзия и др.

«Народная поэзия является поэзией духа народа, являясь анонимным произведением огромного творческого коллектива.

При этом народ представляется высшей инстанцией, которая самостоятельно решает, что является народной поэзией, а что не является» [3, S.8]. Так, например, «жемчужным ожерельем устного народного творчества, - по мнению авторов сборника немецкой народной поэзии, - является поэзия годового цикла, состоящая из стихотворений и баллад, которые нанизываются одно на другое и следуют из праздничных дней и встреч». Особой разновидностью таких поэтических произведений были легенды о популярных святых, как, например, легенды о св. Георгии, св. Марии Магдалене, св. Элизабет или св. Катарине, годовщины которых относились к праздникам годового цикла [3, S.12].

Конечной целью различных примеров языковой культуры, выраженных в образцах народно-художественного творчества, всегда было и есть воспитание. Ибо, с одной стороны, они содержат педагогическую идею, а с другой - оказывают воспитательное воздействие и несут в себе образовательные функции: повествуют о средствах, методах воспитательного влияния, соответствующих представлениям народа, характеризуют личность или явле-

* © Невмержицкая Е.В.

ния, наставляют и поучают и т.п. [1, с.62-63]. Одним из примеров народно-художественного творчества, воплотившим в себе художественный замысел народа, его со-творившего, является такое явление языковой культуры, как *народная песня*. Так, народным песням присуща высокая поэтизация всех сторон народной жизни, включая и воспитание подрастающего поколения. Иные категории песен рассчитаны на конкретные возрастные группы, хотя песни взрослых могут исполнять и дети. Например, колыбельную песню может петь не только мать, но и четырех - пятилетний ребенок, нянчащий своих младших сестер и братьев. Будучи величайшим достижением народной педагогики, *колыбельная песня* нераздельно соединена с практикой воспитания детей именно в том самом нежном возрасте, когда ребенок требует постоянного заботливого внимания, любви и нежности. Большинство немецких колыбельных песен раскрывают силу материнской любви («Приходит утешение ночью», «Спите, детки, спите», «Добрый вечер, добрая ночь», «Добрая луна, которая движется так незаметно»), внушают радостные чувства всем, кто их исполняет или слушает («Спи, мой принц», «Ночная песня караульного», «Я могу и не могу радоваться», «Принц Ойген, благородный рыцарь», «Заговенье», «Карнавал», «Когда нищие танцуют», «Танцуйте, детки, танцуйте»), повествуют о героическом прошлом народа («Хорошая камера», «Жаркая Африка», «Три всадника у ворот», «Три всадника у ворот зывают наружу») и о любви к родине («Теперь, моя любимая родина», «Тюрингия, высокая земля», «О, Шварцвальд, о, Родина»), поэтизируют окружающую природу («Песня летнего дня», «Тоска по весне», «Я иду через травяной зеленый лес», «А снежные горы», «На дереве кукушка», «Необходимая вода») и т.д.

Российский исследователь О.Н. Капшук относит колыбельные песни к особому лирическому жанру – материнской (или пестовальной), отмечая, что они издавна считались действенными заговорами-оберегами (и даже своеобразными молитвами), способными не только успокоить и помочь ребенку, но и уберечь его от злых сил. «Убаюкать» в народном понимании – заговорить, уберечь от порчи и сглаза с помо-

щью поэзии. Русская колыбельная песня обычно имеет несложный сюжет, простые слова и набор характерных образов, наиболее популярными которой являются:

- кот и кошка («Котик, котенка, коток, — серенький хвосток. Приди, котик, ночевать, Нашу деточку качать»). Отметим, что из-за того, что кот много спит днем, в народе он стал считаться хозяином сна. Следовательно, если кот любит поспать, то он также может одарить сном и младенца. В старину перед тем, как в первый раз положить ребенка в люльку, туда сначала клали кота, считая, что он поделится своей способностью много и спокойно спать;

- собаки и волки («Бай, бай, бай, бай, Ты, собачка, не лай, Ты, собачка, не лай, Мою дочку не пугай»; «Баю-баюшки-баю, Не ложися на краю — Придет серенький волчок, Он ухватит за бочок, И потащит во лесок, Под ракитовый кусток. К нам, волчок, не ходи, Нашу дочку не буди»). Так как собаки и волки спят чутко или ночью не спят, то в народе считают, что они оберегают покой и сон ребенка;

- заяц, который также является ночным животным, днем спит, а с темнотой пробирается на огороды («Ай, баю-то, баиньки, Прибегали зайиньки, Стали в скрипочку играть, А сыночек — засыпать»);

- ангелы, охранявшие детский сон («С небес, ангелы, летите, Сон младенцу принесите. Богородица Мать, Положи младенца спать») и др. [2, с.235-245].

Педагогический потенциал колыбельных песен заключается не только в привитии ребенку добрых чувств к братьям меньшим, к окружающей среде, но и, пусть и в примитивной форме, - к труду («Не учись, кот, воровать, А учись, кот, работать. Ступай, котик, в огород, Поймай себе мышку»), к послушанию («Бай-бай-бай-бай... К нам приехал Мамай. Просит: «Детоньку отдай». А мы детку не дадим, Пригодится нам самим. У нас детонька один. Уходи ты, Мамай, Нашу детку не пугай. Наша детка будет спать, Будет глазки закрывать»), в проникновенной, поэтичной форме воспевали ум, скромность («Баю, баюшки, бай, бай, Глазки, дочка, закрывай. Я тебя качаю, Тебя величаю. Будь счастлива, будь умна, При народе будь скромна. Спи, дочка, до вечера, Тебе делать нечего»), повествовали о силе материнской любви («Ай,

люли, люли, люленьки! Прилетели гуленьки; Стали гульки ворковать, Моего Ваню забавлять»; «Баю-баю, дитятко, Баю-баю, милое. Поспи, дитятко, поспи, У Бога счастья попроси. Боже счастье дает, Тебе в люлечку кладет»), что является выражением образовательно-воспитательной функции языковой культуры.

Разновидностью немецкой народной песни являются кухонные песни, исполнявшиеся кухарками, студентами, курьерами, солдатами и их вдовами, священниками, детьми и ими же сочиняемые. Они звучали на кухнях зажиточных домов, ярмарках, вечерних посиделках и т.д. Исследователи немецких кухонных песен Р.Лайсс и В.Ханзен причиной их возникновения называют «социальные различия между владельцами зажиточных домов, замков и их тесный контакт с людьми, живущими с ними под одной кровлей, но проводящих практически все свое время на кухне» [4, S.9].

Основное содержание кухонных песен заключено в описании любовной интриги между богатой дамой и физически крепким парнем-ремесленником или же между знатным господином и бедной молодой девушкой. «Стремление кухонного персонала и мечта Золушки о принце заключали кратковременный союз. После быстрого счастья девушка ждала своего возлюбленного снова и снова, однако продолжения любовной истории не наступало. Никакой свадьбы, как в сказке, никакого венчания у алтаря – одно лишь адское падение в социальном аспекте: соблазнение, отказ жениться на девушке вопреки обещанию, беременность и, как следствие, позор и бесчестие». (Цит. по: [4, S.10]). Многие кухонные песни, в которых поется об этой проблеме, кончаются слезами, однако не все, и иногда требование народа о счастливом конце песни находило в них свое отражение. Так, в кухонной песне о прекрасной пастушке и гордом всаднике перед нами проходят любовь, большие надежды девушки на счастливое замужество, ее беременность, бесчестие, внебрачное рождение ребенка и всеобщее осуждение. Последние строфы имеют печальный конец: «Плакала тут девушка очень». Однако первоначальный вариант песни с таким печальным концом просуществовал не долго и на смену ему пришел счастливый конец: «Смеялась

тут девушка очень». Песня исполнялась в вечернее и ночное время в помещениях, как и другие немецкие народные кухонные песни, текст которых соответствовал желаниям и надеждам народа («Желала девушка пасти ягнят» и др.).

Гносеологическая функция народных кухонных песен имела богатый педагогический потенциал и оказывала положительное влияние на процесс историко-культурного формирования личности. Так, среди популярных мотивов кухонных песен было и описание родного края, где повествование ведется от лица путешественника («Пришел искатель приключений»), песни о солдатах («Нравятся воды Дуная») и песни о вознаграждении девушек за их многолетнюю верность при ожидании возвращения любимого с войны («Усталый путник возвращается обратно», «Ложное послание о смерти»).

Таким образом, следует согласиться с мнением исследователя немецкой народной песни Вольфганда Зуппана, утверждавшего, что только тогда можно говорить о народной музыке или собственно о народной песне, когда соблюдены следующие критерии:

1) передача происходит устно от исполнителя к исполнителю, от музыканта к музыканту, от поколения к поколению, от местности к местности; письменный источник произведения при этом выступает опорой устной народной памяти;

2) тексты и виды устного народного творчества непостоянны, переменны, и впитывают в себя ситуативные и специфические особенности определенного времени;

3) являясь неотъемлемой частью устного народного творчества, народные песни тесно интегрируются с культурными обычаями этноса [5, S. VI].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Волков Г.Н. Этнопедагогика. - М.: Издательский центр «Академия», 1999.
2. Капшук О.Н. Русские праздники и обряды. - Ростов н/Д.: Феникс, 2008.
3. Das große Buch der deutschen Volkspoesie. Reime, Rätsel, Sprüche, Lieder und Balladen aus X Jahrhunderten. - Köln: Gustav Lübbe Verlag GmbH, 1989.
4. Leiss, R., Hansen, W. Die schönsten Küchenlieder: Volkslieder und Volksballaden zum Singen, Tanzen und Musizieren. - München: nymphenburger in der F.A.Herbig Verlagsbuchhandlung

GmbH, 1995.

5. Suppan, W. Volkslied: seine Sammlung u. Erforschung. - 2., durchges. u. erg. Aufl. - Stuttgart: Metzler, 1978, Band 52.

E. Nevmerzhitskaya
 PEDAGOGICAL POTENTIAL OF
 KITCHEN SONGS

Abstract. By the example of language

culture of kitchen songs (as a sort of folk songs) its ethnocultural component is analyzed. The pedagogical potential of the lullabies consists in the instilling of good feeling for environment, work, obedience, as well as of development of personal qualities.

Key words: pedagogical potential, folk songs, language culture, kitchen songs, functions of language culture.

УДК 811.111 (075.8)

Невмержицкая Е.В.

УЧЕБНИК ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ*

Аннотация. Иностранный язык в аспекте этнокультурной образованности подрастающего поколения приобретает в настоящее время особый смысл. Анализируя этнокультурную наполненность содержательной составляющей учебников, учебных пособий по немецкому языку, автор доказывает, что учебники немецкого языка для обучающихся в средних специальных учебных заведениях отличает этнокультурно-коммуникативная ориентация в отличие от учебников по немецкому языку, предназначенных для учащихся средних общеобразовательных школ, отличающихся большей наполненностью этнокультурным содержанием.

Ключевые слова: иностранный язык, язык и культура, этнокультурные компоненты, учебник по немецкому языку, этническая культура.

Общепризнанный рост и не снижающийся интерес к изучению иностранных языков гражданами нашей страны привели в настоящее время к появлению различных курсов и учебных материалов по различным направлениям. В связи с данными обстоятельствами, как перед преподавателями, так и перед системой обучения в целом возникла проблема выбора учебников и учебных пособий, содержание которых определяется профилем учебного заведения в аспекте предоставления обучающимся возможности изучения иностранного

языка, свободного владения ими языковых навыков и т.д.

Иностранный язык в аспекте образованности подрастающего поколения приобретает в настоящее время особый гуманитарно-воспитательный, образовательный, лингвистический, культурный и глобальный смысл. Очевидно в этой связи единство языка и культуры, где лидирующая роль принадлежит культуре, ибо с познанием обучающимися объектов как материального, так и нематериального наследия резко повышается мотивация учения (с включением таких побуждений, как, например, идеалы, ценностные ориентации, потребности, познавательные интересы и т.п.), возрастает роль иностранного языка в межкультурном диалоге. Так, в процессе знакомства, приобщения подрастающего поколения к знаниям о традиционной народной культуре происходит воспитание этнической культуры обучающихся, становление их эмоций, вкусов, идеалов, патриотических взглядов.

Существующий в настоящее время большой выбор учебных пособий, учебников по иностранному языку ориентирован на различные модели обучения. При этом их содержательная наполненность варьируется.

Как известно, идеального курса для обучения иностранному языку не существует, однако среди большого количества учебных пособий преподаватель – профессионал использует именно те материалы,

* © Невмержицкая Е.В.

которые необходимы для преподавания иностранного языка с его точки зрения, учитывая специфику (профиль) образовательного учреждения. Или, в случае необходимости, преподаватель может самостоятельно разработать учебное пособие. При этом следует учитывать, что при формировании коммуникативной компетенции обучающихся лишь одного учебника или учебного пособия для организации образовательного процесса явно недостаточно, особенно если преподаватель только начинает свою профессиональную деятельность (имея при этом большую нагрузку и недостаточно времени и опыта для самостоятельной подготовки к учебному занятию).

Безусловно, курс преподавания иностранного языка выстраивается на определенных методологических научных основаниях. Избранный автором этнокультурный взгляд на содержательную наполненность учебных пособий по немецкому языку, позволяет определить образовательно-воспитательный процесс как вхождение обучающегося вместе с педагогом в контекст народной культуры страны изучаемого языка, выраженной различными языковыми единицами. Знакомство, изучение, усвоение знаний о традиционной культуре другого этноса, сравнение их с культурой родного народа – это слагаемые образовательно-воспитательного процесса, а знания, умение применять их на практике на основе уважительного отношения к ним – содержание данного процесса. В данном вхождении двух субъектов (педагога и обучающегося) в контекст культуры этноса страны изучаемого языка важная роль принадлежит взаимодействию вышеназванных субъектов, который выстраивается непосредственно педагогом, а сам процесс взаимодействия обусловлен этнокультурной компетенцией преподавателя.

Тот факт, что язык является источником сведений о культуре и формой выражения тенденций общекультурного и социального развития, не вызывает сомнения. Специфика национальной культуры отражается в фоновых знаниях, т.е. обоюдных знаниях реалий говорящим и слушающим. В этой связи интерес представляют, например, учебное пособие, являющееся видеокурсом на немецком языке по истории города Санкт-Петербург (с текстами для

аудирования и упражнениями) [9], учебные пособия по страноведению, содержащие текстовый материал, тексты для проверки понимания прочитанного, вопросы и задания коммуникативного характера, информацию о выдающихся людях Германии – ученых, изобретателях, писателях, художниках [4], пособия, характеризующие достопримечательности каждой из 16 федеральных земель, архитектурные памятники, музеи [10], праздники и обычаи, образцы народных песен и примет и др. При этом преподавателям немецкого языка предлагается свободный выбор методических приемов в обращении с учебным материалом в зависимости от уровня языковой подготовки обучаемых, в связи с чем предлагаемые к выполнению упражнения носят рекомендательный характер.

В учебниках по немецкому языку, предназначенных для студентов средних специальных учебных заведений и ориентированных на профильный характер будущей специальности, присутствуют разделы, темы этнокультурной направленности. В частности, «Немецкий язык для колледжей» (допущен Министерством образования РФ в качестве учебника для студентов образовательных учреждений СПО) включает 20 уроков, 3 из которых содержат этнокультурную направленность: Lektion 14. «Russland und Deutschland im Vergleich zueinander», Lektion 15. «Feiertage in Deutschland und Russland», Lektion 16. «Stadt, Freizeit, Urlaub, Ferien, Reise» [1]. Основная цель учебника – овладение студентами базовым курсом немецкого языка для его практического использования на уровне базового и несложного профессионального общения с представителями немецкоязычных стран и чтения на немецком языке профориентированной литературы. Каждый урок рассчитан на 6-8 часов аудиторных занятий и примерно 3-4 часа самостоятельной внеаудиторной работы студентов.

«Немецкий язык для технических колледжей», предназначенный для студентов техникумов, колледжей и технических училищ, изучающих немецкий язык, состоит из 15 уроков, включающих словарь-минимум, предтекстовые упражнения, тексты, лексико-грамматические упражнения, тесты. Этнокультурный характер носят 5 из

изучаемых уроков: Тема 3. «Meine Stadt», Тема 4. «Meine Heimat», Тема 5. «Die Städte Russlands», Тема 6. «Deutschland», Тема 7. «Die Städte Deutschlands» [11].

В учебных пособиях по немецкому языку для студентов экономических, юридических специальностей, которые могут использоваться как на групповых занятиях, так и при самостоятельной подготовке, особое внимание обращает на себя наличие текстов, лексических упражнений с использованием этнокультурного компонента (см., например, [2]) и др.

Современные учебники, учебные пособия для начинающих изучать немецкий язык отличаются принципиально новым распределением грамматического материала, что «основано на анализе наиболее распространенных речевых ошибок и позволяет их предотвратить или ... снизить их уровень до социально приемлемого» [5, с.5-6]. В целом курс для начинающих, как и система упражнений, строится по принципу: предлагаются средства – ставится задача. Заданиям, имитирующим участие в реальной ситуации общения, обычно предшествуют упражнения на овладение отдельными приемами, необходимыми для решения коммуникативной задачи, овладения навыками разговорной речи (см., например, [6] и др.).

Однако большей наполненностью этнокультурным содержанием отличаются учебники по немецкому языку, предназначенные для учащихся средних общеобразовательных школ, гимназий, лицеев. При этом следует отметить, что данный факт характерен как для учебников общеобразовательных учреждений, где немецкий язык изучается с 5 класса (как второй иностранный язык), так и для нового поколения учебников для углубленного изучения немецкого языка, созданных с учетом современных требований к уровню владения немецким языком и новейших обучающих технологий (например, [3] и др.).

Отечественный опыт обосновывает необходимость создания базового учебника, интегрирующего в себе изложение грамматических правил, упражнений на их закрепление, активизацию и контроль, различные виды тестовых заданий, коммуникативных упражнений и т.п., содержательная наполненность которых отли-

чается этнокультурной направленностью изучаемого материала.

В перечне общих требований к учебно-методическому комплексу как средству учебно-методического обеспечения образовательного процесса с целью повышения его качества, реализации Государственного образовательного стандарта для студентов средних специальных учебных заведений учебник занимает лидирующую позицию. При этом учебник должен предусматривать достижение конечной цели обучения, какой в аспекте преподавания иностранного (немецкого) языка является формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции с включением этнокультурных компонентов как совокупности навыков и умений разных видов речевой деятельности в сфере профессиональной коммуникации.

Отражая специфику языковой культуры в профессиональной деятельности обучающихся, языковой материал при этом, применяемый в процессе обучения иностранному языку по специальностям среднего профессионального образования, должен обеспечить развитие и закрепление у обучающихся навыков адекватного общения с носителями иностранного языка в ситуациях, предполагающих владение этнокультурными компонентами.

Этнокультурно-коммуникативную ориентацию учебника немецкого языка для средних специальных учебных заведений обеспечивает информативный, познавательный текстовый материал. Тексты должны содержать в себе образцы жанров, характерных для данной конкретной специальности, включать цитаты из литературных произведений, высказывания известных людей, отображая соответствующий информационный поток, исходить из коммуникативно значимых ситуаций профессионального общения с включением этнокультурных особенностей страны изучаемого языка. Методически целесообразно представлять учебный материал в виде уроков-тем / уроков-блоков, где тексты тематически и интенционно связаны между собой.

Структура урока, являясь моделью учебного процесса, позволяет реализовать теоретические замыслы с той или иной степенью эффективности. В этой связи опре-

деляющим элементом структуры урока, по мнению автора, является система упражнений, т.е. такая их совокупность, которая благодаря определенной последовательности и внутренней взаимосвязи обеспечивает наиболее оптимальное и эффективное продвижение обучающегося к применению им этнокультурных знаний посредством формирования фонетических, грамматических, речевых навыков, проявляющихся в речевом умении. Подобная система применена автором в ряде изданных учебных пособий (см., например, [7; 8] и др.), что доказывает целесообразность их включения в состав учебно-методического комплекса по немецкому языку, предназначенного для студентов средних специальных учебных заведений. В частности, содержащиеся в учебнике, учебных пособиях задания отвечают требованиям зарубежной методики обучения чтению и другим видам речевой деятельности и которые стали характерными чертами учебников нового поколения, сочетающих многоуровневость, преемственность и коммуникативность.

Аутентичность предметно-понятийного содержания учебных пособий позволяет обучающимся выполнять задания различных уровней сложности, соответствующие их владению иностранным языком. Вместе с тем, этнокультурная наполненность содержательной составляющей создает для студентов условия, позволяющие экстраполировать изученные этнокультурные компоненты в собственное языковое и культурное поле, расширить и обогатить знания о языковой культуре страны изучаемого языка.

Такой многоуровневый проблемно-коммуникативный подход становится не только инструментом для формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции специалиста, но и средством воспитания гражданственности, интернационализма гражданина России, способного вступать и вести диалог с представителями других этносов, знающего и уважающего особенности их народных традиций, праздников, обычаев и т.п., сравнивая, обобщая и распространяя культурное

наследие собственного народа.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Басова Н.В., Коноплева Т.Г. Немецкий язык для колледжей (Deutsch für Colleges). – Ростов н/Д., 2008.
2. Веселова Т.В., Коплякова Е.С., Мильде С. Немецкий язык: Учебное пособие для студентов экономических специальностей. – М., 2008.
3. Гальскова Н.Д. Немецкий язык III : учебник нем. яз. «Мозаика» для III кл. шк. с углубл. изучением нем. яз. – М., 2008.
4. Коноплева Т.Г. Страноведение: Федеративная Республика Германия: учеб. пособие. - Ростов н/Д., 2007.
5. Кочетова С.О. ALLES KLAR (Учебник немецкого языка для начинающих). – СПб., 2005.
6. Крылова Н.И. Немецкий язык для начинающих: Учебник. – М., 2007.
7. Невмержицкая Е.В. Моя страна. Немецкий язык для начинающих. Ч.3.: Учебное пособие. – М., 2009.
8. Невмержицкая Е.В. Моя Европа. Немецкий язык для начинающих. Ч.4.: Учебное пособие. – М., 2009.
9. Новицкая И.Э. Встреча с Петербургом. Учебное пособие. – СПб., 2009.
10. Подгорная Л.И. Германия. Прогулка по федеральным землям. Пособие по страноведению. – СПб., 2008.
11. Хайрова Н.В. Немецкий язык для технических колледжей: Учебное пособие. – Ростов н/Д: Феникс, 2008.

E. Nevmerzhitckaya FOREIGN LANGUAGE TEXTBOOK AS MEANS OF THE ETHNIC CULTURE FORMATION

Abstract. Foreign language in terms of ethnocultural accomplishment of the younger generation acquires nowadays a particular sense. By analyzing the ethnocultural fullness of the informative part of textbooks and training aids for German, the author proves that the manuals of German for trainees of the specialized secondary schools are characterized by the ethnocultural and communicatory orientation unlike the manuals of German, which are destined for trainees of the secondary modern schools, and which are more filled with the ethnocultural content.

Key words: Foreign language, language and culture, ethnocultural components, textbook for German, ethnical culture.

ВЫЯВЛЕНИЕ ДЕФИЦИТОВ РЕПРЕЗЕНТИРОВАНИЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ*

Аннотация. Статья посвящена проблеме интеллектуального развития учащихся. Показано, что выявление в учебном процессе основных дефицитов репрезентативной способности должно основываться на затруднениях студентов при решении различных задач. Основными методами диагностики являются: “задачный метод”, наблюдение, педагогическая беседа. В качестве дополнительных методов выступают дискуссия, анализ продуктов учебной деятельности. Приведён пример выявления одного из дефицитов.

Ключевые слова: интеллект, ментальные репрезентации, дефицит репрезентирования, развитие интеллекта.

Одной из важнейших задач преподавателя высшей школы является развитие мышления студентов. Особую роль в его работе занимает понятие ментальной репрезентации. В отношении мышления человека ментальная репрезентация означает внутренние, умственные представления (образ) сложившиеся в процессе жизни человека. Понятие репрезентации включает в себя как способы хранения информации в памяти человека, так и продукты её переработки, представляющие собой характеристики и связи между компонентами воспринятого, объединённые в более – менее упорядоченные структуры для построения субъективной модели реальности. [7]. По мнению многих учёных особенности построения ментальных репрезентаций могут играть решающую роль для функционирования человеческого интеллекта. Например, по мнению В.Н. Дружинина и Д.В. Ушакова «...основу мышления составляет построение репрезентации проблемной ситуации...» [2]. Поэтому можно считать, что одним из факторов, препятствующим развитию мышления и интеллекта учащихся, являются дефициты репрезентативной способности.

Анализ диссертационных исследований и психолого-педагогической литера-

туры позволяет утверждать, что частично работа по устранению репрезентативных дефицитов присутствует в большинстве подходов к развитию интеллекта учащихся высшей школы в процессе обучения, но специально исследователями не рассматривается. Можно отметить, что универсальные дефициты репрезентативной способности, имеющие своим следствием более низкую успешность интеллектуальной деятельности в условиях столкновения с той или иной проблемной ситуацией, выделены в отдельных работах. [6].

Анализ возможности их коррекции в учебном процессе, позволяет объединить дефициты репрезентативной способности в три основных типа.

1) Несамостоятельность репрезентативных техник.

2) Отсутствие полноты репрезентации.

С аспектами:

а) отсутствие рефлексии,

в) субъективность,

с) поспешность, невнимательность.

3) Стратегия “сначала - сделать, потом – подумать.”

И указать возможные способы устранения репрезентативных дефицитов, основанные на взаимодействии преподавателя и студента в учебном процессе. В процессе обучения, направленном на устранение дефицитов репрезентирования, содержанием деятельности учащихся будет решение различных, специально подобранных задач и ситуаций, анализ специально сконструированных противоречий, совместное с преподавателем обсуждение результатов и затруднений, возникших в процессе выполнения заданий. Деятельность преподавателя по коррекции дефицитов репрезентирования предполагает следующее: создание мотивационной основы обучения, выявление того или иного дефицита, формирование у учащихся привычки всестороннего изучения проблемной ситуации, конструирование специальных задач и противоречий, всесторонний контроль умс-

* © Сорокин О.М.

твенной деятельности учащегося в процессе учебной деятельности, воспитательное воздействие, направленное на устранение репрезентативных дефицитов [5].

Важнейшим вопросом, требующим решения, является выявление того или иного недостатка репрезентирования в учебном процессе. Поскольку, все указанные репрезентативные дефициты проявляются в процессе решения, каких либо учебных или иных задач и ситуаций, вызывая интеллектуальные трудности, то, именно затруднения учащихся должны являться основой для их выявления и узнавания.

Известно, что педагог может определить интеллектуальные качества студентов с помощью задач различного типа. Например, Н.Ю. Посталюк предлагает использовать задачи на выявление умственного развития. Он выделяет, например такие интеллектуальные качества как, «способность к видению проблемы», которую можно выявить при решении учебно-познавательных задач – скрытого вопроса, неполно поставленных задач, задач с размытыми условиями. Нетрудно заметить, что «Неспособность к видению проблемы» это один из видов репрезентативных дефицитов. Там же можно найти задачи на самостоятельность мышления. Это задачи высоких уровней проблемности, задачи на конструирование заданных ситуаций, задачи решаемые несколькими способами [3].

Рассмотрим вопрос классификации задач по проявлениям репрезентативных дефицитов. Мы полагаем, что одно и то же задание может вызвать у разных учащихся различного рода затруднения. Например, условие некоторой достаточно сложной задачи может превышать когнитивный ресурс одного учащегося, и в то же время трудности испытываемые другим учеником могут быть связаны с недостаточной самостоятельностью его мышления. Или приступая к выполнению учебного задания, некоторые студенты используют стратегию «сначала - сделать, потом – подумать, у других сложности выполнения связаны с различными аспектами «отсутствия полноты репрезентации». В свете сказанного оказывается нецелесообразным классифицировать задачи по признакам дефицитов. Так как они позволяют лишь выявить, но не определить принадлежность дефицита

к определённому типу. Заметим, что помощью заданий можно как выявить дефицит, так и корректировать [5]. Следовательно, они выполняются практически одновременно в ходе решения различных учебных заданий.

Несмотря на то, что «задачный метод» способ даёт возможность и диагностировать проблему и устранить её, он не вполне определяет её качество. Таким образом, диагностика с помощью только «задачного метода» недостаточна.

Альтернативой и дополнением к диагностике при решении учебных задач, являются методы эмпирического познания. Из которых нас будут интересовать в первую очередь наиболее важные с нашей точки зрения методы: наблюдение и беседа. Наблюдение может рассматриваться как метод, включённый в процесс обучения. Результаты педагогического наблюдения за учащимися в ходе выполнения ими учебного задания являются важнейшей дополнительной информацией. Однако само по себе оно неспособно осуществлять коррекцию дефицитов репрезентирования. Важнейшими функциями, которые призвана выполнять педагогическая беседа, являются диагностическая и корректирующая функции. Диагностическая функция беседы заключается в том, что она позволяет получить максимально полную информацию об индивидуально личностных особенностях. [1]. Учитывая, что педагогическая беседа и специально подобранные задачи, являются методами коррекции дефицитов репрезентирования, приходим к выводу, что наблюдение необходимо применять совместно с ними.

Рассмотрим применение этих методов на примере. При выполнении лабораторного практикума студентами 3 курса физико-математического факультета, было замечено, что двое учащихся, занявшие свои места в лаборатории, немедленно приступили к сбору электрической цепи необходимой для проведения измерений. Никакого вмешательства со стороны преподавателя не последовало, мы продолжили наблюдение. Проверка электрической цепи показала правильность сборки. Тем не менее, учащиеся не смогли продолжить выполнение задания, несмотря на отсутствие каких либо препятствий и стандартность учебной

ситуации. В ходе последовавшей за этим беседы выяснилось, что студенты попросту не доставили себе труда разобраться с принципом действия установки. Предпочли поскорее получить экспериментальные данные, оставив выяснение теоретических аспектов работы на потом. Таким образом, была диагностирована стратегия «сначала-сделать, потом-подумать».

Выделим ещё один метод обучения, при котором могут проявиться и быть скорректированы репрезентативные дефициты. Им является дискуссия. Функции учебной дискуссии - стимулирование познавательного интереса; вспомогательными являются обучающая, развивающая, воспитывающая и контрольно-коррекционная [4].

Отметим, что разобранные нами способы одновременно выступают как средством диагностики и коррекции дефицитов репрезентирования, так и средством контроля умственной деятельности студентов.

Существенным дополнением к методам диагностики может являться анализ продуктов деятельности. Продуктами учебной деятельности могут являться решения задач, рефераты, курсовые и т.п. Совместный с преподавателем разбор ошибок в работах учащихся предоставляет возможность узнавания дефицитов репрезентаций и их коррекции.

Таким образом, в учебном процессе существуют возможности для выявления дефицитов репрезентирования. При этом методы диагностики и коррекции совпадают, следовательно, они могут выполняться практически одновременно.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Дружинин В.Н. учебник для вузов Экспериментальная психология 2-е дополненное -СПб-

- Питер 2003-319 с. [1].
2. Когнитивная психология. Учебник для вузов / Под ред. В. Н. Дружинина, Д. В. Ушакова - М.: ПЕР СЭ, 2002 - 480 с. [2]
3. Никитина Н.Н., Железнякова О.М., Петухов М.А. Основы профессионально-педагогической деятельности: Учеб. пособие для студ. учреждений сред. проф. образования. - М.: Мастерство, 2002. - 288 с. [3]
4. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: учеб. для студ. высш. учеб. заведений, обучающихся по пед. спец. : в 2 кн. - М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. - Кн. 1. Общие основы. Процесс обучения. - 574с. [4]
5. Сорокин О.М. «ВЕСТНИК МОСКОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА МВД РОССИИ» № 9 2009. с 41-44.[5]
6. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. – Томск: Изд-во Том. унта - М.: Изд-во “Барс”, 1997. . - 392 с. [6]
7. Чуприкова Н.И. Психология умственного развития: принцип дифференциации. М.: АО “Столетие”. 1977. - 480 с.[7].

O. Sorokin

REVEALING DEFICIENCIES OF REPRESENTATION IN EDUCATIONAL PROCESS

Abstract. The article is devoted to the intellectual development of students. It is shown that the identification in the learning process of the major deficiencies representative capacity must be based on students' difficulties in solving various problems. The main methods of diagnosis are: “task method,” observation, and pedagogical conversation. As an additional methods appear to be discussions, and analysis of the products of educational activities. The article is supported by an example of the identification of one of the deficits.

Key words: intelligence, mental representations, the deficit of representation, the development of intelligence.

РУССКИЕ СИНОНИМИЧНЫЕ НАРЕЧИЯ В ИНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ*

Аннотация. Учебные пособия и словари не всегда дают достоверную информацию о лексических и грамматических свойствах семантически близких слов, актуальную для преподавания русского языка, в том числе как иностранного. В статье на материале наречий *часто* и *зачастую* выделены параметры сопоставления «синонимов», на основе которых проведён анализ их функционирования в речи, обнаруживший семантические, синтаксические, коммуникативные и стилистические особенности каждого из слов.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, наречие, лексико-семантический вариант, синоним.

В процессе обучения русскому языку как иностранному (далее – РКИ) у студентов нередко возникают вопросы об особенностях семантики синонимичных слов и правилах их функционирования в речи. В учебниках, справочных пособиях и словарях далеко не всегда можно найти достоверные сведения о лексических и грамматических свойствах синонимов. В связи с отсутствием или нехваткой подобной информации преподавателям РКИ иногда непросто объяснить разницу в значении и употреблении семантически близких слов. Одного лишь языкового чутья, интуиции порой оказывается недостаточно. В частности, это касается возможности/невозможности взаимозамены синонимов в предложении и высказывании. Наше внимание привлекло ошибочное употребление иностранным учащимся наречия *зачастую* в ударной позиции (1):

(1) **В театр мы ходим зачастую¹,/ несколько раз в ме¹сяц¹.*

Очевидно, что высказывание было бы корректным, если бы на месте *зачастую* говорящий употребил *часто*. Найти ответ на вопрос, почему два, казалось бы, семантически тождественных слова нельзя использовать в одном контексте, оказалось непросто.

В абсолютном большинстве современ-

ных словарей данные наречия представлены как синонимы, при этом *зачастую* имеет стилистическую помету «разг.» [1; 3; 6; 9; 10; 11; 12]. Для иностранцев это служит основанием употреблять *зачастую* и *часто* в одних и тех же контекстах, отдавая предпочтение наречию *зачастую* в разговорной речи. Однако ошибка учащегося, допущенная в высказывании (1), едва ли является стилистической. Кроме того, известны случаи, когда в одном контексте употребление обоих наречий вполне корректно. Ср. (2а) и (2б):

(2а/2б) *Порой СМИ дают тенденциозную оценку событий, в угоду которой часто/зачастую извращают и сами события.*

Возникает закономерный вопрос о причинах возможности или невозможности подобных взаимозамен. Ни один из найденных нами источников не даёт указаний на грамматические и коммуникативные особенности словоформ наречий. Для решения этой задачи необходимо глубокое и кропотливое исследование особенностей каждой лексемы, основанное на тщательном лингвистическом анализе примеров употребления конкретных словоформ в речи.

В первую очередь, необходимо очертить семантические границы каждого наречия, выделив его лексико-семантические варианты (далее – ЛСВ). Так, была обнаружена семантическая асимметрия названных лексем: *часто* имеет более широкое лексическое значение и представлено как минимум тремя ЛСВ, *зачастую* же – только одним.

Наречие *часто* включает следующие ЛСВ: темпоральный *часто₁* ‘повторяющийся через короткие промежутки времени’ (3); локативный *часто₂* ‘с небольшими промежутками, на небольшом расстоянии’ (4); количественный *часто₃* ‘во многих случаях’ (5а):

(3) *Раньше мы очень часто ездили за границу.*

(4) *Деревья в саду посажены часто.*

(5а) *Часто в маркировке импортных ремней проставляется только их длина.*

* © Степанычева Е.М.

Лексема же *зачастую* представлена лишь одним количественным ЛСВ 'во многих случаях' (6а):

(6а) *Туристическим компаниям, а зачастую и самим туристам, страховщики просто необходимы.*

Синонимичными, таким образом, являются не лексемы *часто* и *зачастую* в целом, а лишь их количественные ЛСВ. Поэтому в примерах (5а) и (6а) взаимозамена *часто* и *зачастую* оказывается возможной:

(5б) *Зачастую в маркировке импортных ремней проставляется только их длина.*

(6б) *Туристическим компаниям, а часто и самим туристам, страховщики просто необходимы.*

При работе с данными наречиями необходимо, прежде всего, познакомить иностранных учащихся с тремя ЛСВ слова *часто* и научить их различать эти ЛСВ. Особую трудность, несомненно, представляет разграничение *часто*₁ и *часто*₃, имеющих общий семантический компонент квантификации, что нередко приводит к нейтрализации их значений. При рассмотрении лексемы *зачастую* нужно заострить внимание студентов на том, что в её рамках выделяется лишь один ЛСВ, который по значению близок наречию *часто*₃. Соответственно, *зачастую* можно употребить на месте словоформы *часто* только в том случае, когда эту словоформу представляет количественный ЛСВ *часто*₃. Таким образом можно объяснить и ошибку из примера (1): на месте *зачастую* в данном контексте корректно лишь употребление темпорального наречия *часто*, обозначающего действие, которое повторяется с короткими промежутками времени. У *зачастую* такое значение попросту отсутствует, поэтому в данном высказывании оно неуместно. В свою очередь, возможность взаимозамены *часто* и *зачастую* в примерах (2а) и (2б) легко объяснить сходством их семантики, согласующейся с контекстом: значение 'во многих случаях' подчёркивает типичность ситуации.

Итак, умение дифференцировать *часто*₁ и *часто*₃ и соотносить последнее с синонимичным наречием *зачастую* является основополагающим в обучении иностранцев правильному употреблению данных слов. Однако следует отметить, что семан-

тическое сходство количественных ЛСВ не гарантирует возможности их взаимозамены во всех высказываниях. Лингвистический анализ показал, что каждое из синонимичных слов имеет ряд отличающих их друг от друга свойств. После знакомства учащихся с семантической структурой лексем *часто* и *зачастую* необходимо переходить к более детальному рассмотрению семантики, а также изучению грамматических, коммуникативных и стилистических особенностей всех ЛСВ. Далее речь пойдёт о чертах сходства и различия количественных *часто*₃ и *зачастую*.

Рассмотрим некоторые семантические характеристики данных наречий. В отношении синонимии и антонимии они проявляют себя одинаково: наборы синонимов (*нередко, частенько, во многих случаях*) и антонимов (*подчас, порой, иногда*) являются общими для обоих слов. *Часто*₃ имеет отличную от *зачастую* семантическую особенность: оно передаёт градуируемый признак. С этим связана способность данного ЛСВ сочетаться с наречиями-показателями средней и высокой степени проявления признака (*достаточно часто, очень часто*), образовывать наречия-диминывы (*частенько*), редупликаты (*часто-часто*), степени сравнения (*чаще, более часто, наиболее часто, чаще всего*). Синонимичное ему *зачастую* не употребляется с наречиями степени типа *очень*, не способно к словообразованию и словоизменению² (что связано ещё и с его особой словообразовательной структурой). Эти характеристики синонимичных наречий следует учитывать при обучении иностранцев их правильному употреблению в речи.

В коммуникативном отношении словоформы *часто*₃ и *зачастую* проявляют себя по-разному. *Часто*₃ имеет неограниченный коммуникативный статус, а *зачастую* способно играть лишь роли фокуса темы, диктальной ремы, модальной ремы и парентезы [4; 13]. Остановимся подробнее на каждой из возможных для двух словоформ коммуникативных позиций. Рассмотрим сначала общие для них позиции, а затем перейдём к тем коммуникативным статусам, которые возможны для словоформы *часто*₃ и недопустимы для *зачастую*.

Типичной для обоих наречий является коммуникативная роль фокуса темы

(7а/7б): их словоформы тяготеют к позиции начала предложения и обычно характеризуются повышением основного тона (ИК-3, ИК-4, первый центр ИК-5, ИК-6).

(7а/7б) *Ча³сто (зачасту³ю)/ пиратские версии непо¹льны./ установлены некорре¹ктно.*

Столь же типична для словоформ количественных наречий коммуникативная роль парентезы – позиция в середине высказывания, в которой они характеризуются принципиальной безударностью:

(8а/8б) *Изве¹стно./ что разногласия в рядах демокра³тов/ часто (зачастую) вызваны амбициями ли¹деров.*

Менее типичными, но возможными для обоих наречий являются коммуникативные статусы модальной ремы (9а/9б) – позиции, в которой словоформа является однословным ответом на общий вопрос, и диктальной ремы (10а/10б) – позиции однословного ответа на специальный вопрос.

(9а/9б) – *Всегда³ ли причиной отказа становится нестабильный заработок заявителя? – Ча³сто (зачасту¹ю).*

(10а/10б) *Ча³сто ли пенсионерам не достаются льготных билетов? Ча³сто (зачасту¹ю).*

Коммуникативную позицию фокуса ремы – позицию словоформы с главным фразовым ударением, тяготеющей к концу предложения и характеризующейся понижением основного тона (ИК-1, ИК-2, второй центр ИК-5 и ИК-7), – может занимать лишь *часто₃* (11), для *зачастую* она недопустима. Это является ещё одним объяснением невозможности употребления *зачастую* в высказывании из примера (1).

(11) *Выпускники оказываются без юридической защиты довольно ча¹сто.*

Весьма типичной для *часто₃* и несвойственной *зачастую* является атоническая тема – коммуникативная роль не отмеченной центром ИК словоформы в составе темы (12). Это относится и к атонической реме: возможность занимать коммуникативную позицию словоформы, входящей в состав ремы, но не отмеченной центром ИК, фиксируется лишь у *часто₃* (13).

(12) *Осо³бенно часто/ такие проблемы возникают на крупных телефонных ста¹нциях.*

(13) *Действи¹тельно./ чрезмерное потребление простых углеводов заканчи-*

вается ожирением о²чень часто.

Синтаксическое «поведение» синонимичных наречий *часто₃* и *зачастую* во многом сходно. Для обоих наиболее типичными являются присловные позиции при собственно глаголе (см. ниже), а также:

1) при особых атрибутивных глагольных формах:

– причастии: (14а/14б) *Потом он будет спутан другими обязанностями, ча³сто (зачастую) мешающими нормальным человеческим отношениям;*

– деепричастии: (15а/15б) *Человек с готовностью идёт на это, ча³сто (зачастую) не осознавая, что это чистой воды авантюра;*

2) при имени прилагательном: (16а/16б) *Поэтому единственный выход люди видят в приобретении дешевого, за³частую (часто) весьма опасного для здоровья спиртного;*

3) при наречии: (17а/17б) *Представленные модели могут отличаться друг от друга, и за³частую (часто) значительно.*

Словоформы *часто₃* и *зачастую* в составе предикативной пары способны занимать позицию предиктируемых компонентов³:

(18а/18б) *Зачастую (часто) это так называемый темпераментный человек, увлекающийся, страстный, талантливый.*

Обратимся к сочетаемости наречий *часто₃* и *зачастую* с глаголами, обратив внимание на такие важные их категории, как вид, время и наклонение. Так, для количественных наречий типично употребление с глаголами несовершенного вида (далее – НСВ):

(19а/19б) *Почтовые ящики ча³сто (зачастую) бывают неисправны.*

Сочетание *часто₃* и *зачастую* с глаголами совершенного вида (далее – СВ) возможно лишь в случае, когда глагол СВ передаёт наглядно-примерное частное видовое значение [2]:

(20а/20б) *Ча³сто (зачастую), бывало, собира³мся всей семьёй/ и пойдём в лес за гриба¹ми.*

Однако употребление данных наречий с глаголами СВ является нетипичным и встречается довольно редко, что следует учитывать при обучении иностранных учащихся употреблению *часто₃* и *зачастую*.

Необходимо также рассмотреть особенности сочетания интересующих нас слов с глагольными временами. Словоформы *часто*₃ и *зачастую* используются с глаголами НСВ в настоящем (21а/21б) и прошедшем временах НСВ (22а/22б), а с глаголами в форме будущего несовершенного употребление *часто*₃ и *зачастую* не отмечено:

(21а/21б) *Группы из Санкт-Петербурга зачастую (часто) имеют свои собственные контакты.*

(22а/22б) *Формирование программы часто (зачастую) сдерживалось фактом отсутствия копий с русским дубляжем или русскими субтитрами.*

С глаголами СВ в будущем времени словоформы количественных наречий могут сочетаться лишь тогда, когда данная глагольная форма выступает во вторичной семантической функции, т. е. не указывает на действие в будущем (см. 20а/20б). Такое употребление, как было сказано выше, не является для наречий типичным. *Часто*₃ и *зачастую* не сочетаются также с глаголами в форме прошедшего совершенного.

Количественные наречия способны употребляться при нулевой форме глагола (23а/23б), в том числе при нулевой связке (глаголе-связке *быть* в форме настоящего времени) (24а/24б):

(23а/23б) *Центробанк присылает свои данные в сжатом виде, зачастую (часто) вместе с вирусами.*

(24а/24б) *Прерывистая и неправильная речь, с паузами и поисками слов, – часто (зачастую) признак очень искреннего человека.*

Не отмечены случаи сочетания *часто*₃ и *зачастую* с глаголами в сослагательном и повелительном наклонениях.

Таким образом, синонимичные наречия способны занимать одни и те же синтаксические позиции и имеют одинаковые особенности употребления с видовременными формами и наклонениями глагола. Для предупреждения возможных ошибок иностранцев необходимо детально познакомить учащихся с синтаксическими свойствами данных наречий.

Особое внимание студентов нужно обратить на те свойства, которые отличают два синонимичных слова. Например, это касается синтагматики – способности к употреблению в отрицательных модифика-

циях предложений. Использование *зачастую* с отрицанием не отмечено, в то время как для *часто*₃ оно возможно:

(25) *В наших российских условиях, увы, нечасто «ставят» на того, на кого следовало бы.*

Внимание учащихся необходимо обратить и на стилистические особенности рассматриваемых нами количественных наречий: *часто*₃ стилистически нейтрально, *зачастую* же имеет некоторые ограничения. Отметим, что авторами большинства толковых словарей и словарей синонимов [1; 3; 6; 9; 10; 11; 12] *зачастую* признаётся разговорным наречием, синонимичным нейтральному *часто*. Однако анализ употребления наречия *зачастую* и опрос информантов дал противоположные результаты. Данное слово главным образом отмечается в речи людей пожилых и/или обладающих высокой культурой речи. Наиболее часто оно встречается в текстах публицистического стиля. Многими современными носителями языка *зачастую* воспринимается как стилистически книжное либо как устаревшее⁴.

Помочь иностранным учащимся в усвоении данных наречий, в частности, в понимании их семантической структуры может сопоставление с иноязычными коррелятами, позволяющее найти их соответствия в других языках. Так, в результате сопоставления ЛСВ лексем *часто* и *зачастую* с английскими и шведскими эквивалентами выяснилось, что разные ЛСВ одной русской лексемы могут не иметь соответствий в рамках иноязычной лексемы. Например, у темпорального *часто*₁ и локативного *часто*₂ есть соответствующие английские и шведские корреляты, но относятся они к разным лексемам (*often* и *close* в английском языке, *ofta* и *tt* – в шведском). И наоборот: синонимичные *часто*₃ и *зачастую*, относящиеся к разным лексемам, имеют по одному иноязычному корреляту, принадлежащему одной лексеме (*often* в английском и *ofta* в шведском языках).

Итак, для получения информации о наречиях *часто* и *зачастую*, необходимой для обучения иностранных учащихся правильному употреблению данных слов, был проведён тщательный анализ функционирования адвербиальных словоформ. Ис-

следование их семантических, грамматических и коммуникативных особенностей позволило выдвинуть ряд предложений, касающихся презентации лексем *часто* и *зачастую* и подобных им пар слов в иностранной аудитории.

При рассмотрении наречий необходимо, в первую очередь, выявлять их семантическую структуру в результате максимально дробного выделения ЛСВ, базирующегося на анализе их функционирования. Рассмотренные нами лексем обнаружили семантическую асимметрию. Среди всех выделенных ЛСВ слов, синонимичными оказались лишь количественные ЛСВ *часто* и *зачастую*. После знакомства с семантическими границами интересующих нас лексем нужно научить студентов различать три ЛСВ *часто*. Затем следует отдельно изучить функционирование темпорального и локативного ЛСВ, а количественное *часто*₃ рассмотреть одновременно с синонимичным ему *зачастую*, обратив внимание на сходства и различия их семантических, синтаксических, коммуникативных и стилистических свойств. Так, выяснилось, что большинство свойств являются общими для синонимичных наречий, однако они обнаруживают и ряд отличий по некоторым параметрам. В связи с тем, что наречие *зачастую* имеет ограничения по многим параметрам, в речи оно встречается гораздо реже синонимичного ему *часто*₃.

В перспективе планируется привлечь к анализу более широкий круг лексем, завершив работу с тем синонимико-вариативным рядом, фрагмент которого уже проанализирован, и рассмотрев другие ряды русских наречий. Используя данные функционально-коммуникативного анализа, мы планируем создать систему упражнений, адресованную иностранцам, изучающим русский язык, и призванную помочь преподавателям РКИ в обучении студентов правильному употреблению наречий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Александрова З.Е. Словарь синонимов русского языка / Под ред. Л.А. Чешко. – М., 1971.
2. Бондарко А.В. Вид и время русского глагола. – М., 1971.
3. Большой толковый словарь русского языка / Гл. ред. – С.А. Кузнецов. – СПб., 1998.
4. Всеволодова М.В., Панков Ф.И. К вопросу о категориальном характере актуального членения и его роли в русском высказывании. Статья первая. Общие проблемы // Вест. Моск. ун-та. Сер. 9. Филология. 2008, № 6.
5. Лекант П.А. Грамматические категории слова и предложения. – М., 2007.
6. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – М., 2001.
7. Панков Ф.И. Опыт функционально-коммуникативного анализа русского наречия: на материале категории адвербиальной темпоральности. – М., 2008.
8. Русская грамматика. Т. I. – М., 1980.
9. Словарь русского языка. В 4-х томах / Под ред. А.П. Евгеньевой – М., 1981–1984.
10. Словарь синонимов русского языка. В 2-х томах. / Под ред. А.П. Евгеньевой. – М., 2003.
11. Словарь современного русского литературного языка. В 17 томах. – М.; Л., 1950–1965.
12. Толковый словарь русского языка. В 4-х томах / Под ред. Д.Н. Ушакова. – М., 1996.
13. Янко Т.Е. Коммуникативные стратегии русской речи. – М., 2001.

Примечания:

1. Примеры из звучащей речи сопровождаются интонационной транскрипцией по Е.А. Брызгуновой [8, 96–122]. Отсутствие интонационной транскрипции означает, что пример взят из письменного источника.
2. Однако существуют концепции, в соответствии с которыми компаратив является отдельным от наречия и от прилагательного категориальным классом слов [7; 8].
3. О категории предикации см. монографию [5].
4. Об этом свидетельствуют данные эксперимента, проведенного на филологическом факультете МГУ в 2006 году. В опросе участвовало около 60 человек, главным образом студентов.

E. Stepanycheva

RUSSIAN SYNONYMOUS ADVERBS FOR FOREIGN SPEAKERS

Abstract. Study guides and dictionaries do not always contain accurate information on the lexical and grammatical properties of semantically close words, which is relevant for teaching Russian both to Russian and foreign students. The article focuses on the parameters of synonyms comparison based on the adverbs *часто* and *зачастую*. These parameters serve to analyze the use of such adverbs in speech highlighting the semantic, syntactic, communicative and stylistic features of each word.

Key words: Russian as a foreign language, adverb, lexical and semantic variant, synonym.

ТЕХНОЛОГИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ДИАЛОГА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ ДИСЦИПЛИН В ВУЗЕ*

Аннотация. В статье показано значение диалога при решении проблем, возникающих в естественнонаучном образовании. Представлена характеристика технологии организации образовательного диалога при изучении естественнонаучных дисциплин в вузе. Приведён фрагмент лекционного занятия по высшей математике, демонстрирующего реализацию данной технологии.

Ключевые слова: естественнонаучное образование, образовательный диалог, технология.

Огромную роль в жизнедеятельности человека играют естественные науки, поэтому важное место в системе высшего образования занимает блок естественнонаучных дисциплин, включающий математику, физику, информатику, химию, биологию и др., задача которых состоит в формировании знаний о явлениях и процессах материального мира.

Исследованием естественнонаучного образования занимаются многие авторы. Анализ литературы позволил выделить следующие его основные проблемы: падения качества [1, 2], гуманитаризации [3 – 5], метода обучения [6, 7].

Для решения выделенных проблем нами предложена технология обучения, основу которой составляет образовательный диалог. Под образовательным диалогом мы понимаем *процесс сотрудничества преподавателя и студентов в ходе обучения и реализации педагогом воспитывающей функции, в результате чего обучаемые усваивают содержание образования, совершенствуют имеющиеся и вновь приобретаемые положительные свойства, а значит, развивают качества, важные для их личности и общества.*

При разработке технологии организации образовательного диалога мы опирались на принципы: оптимизации выбора средств образовательного диалога; гуманистической направленности; научности в отборе методов обучения; обучения и вос-

питания в коллективе как условие реализации идеи сотрудничества.

Особенность содержания учебного материала в данной технологии заключается в систематическом использовании поисковых, проблемных, исследовательских и прикладных задач. Именно эти задачи позволяют наиболее полно реализовать возможности образовательного диалога.

Важное место в технологии занимают педагогические условия организации образовательного диалога. Нами выделены такие общие условия, как гуманизация межличностных отношений, открытость. Под открытостью мы понимаем возможность высказывания своего мнения, как преподавателем, так и студентами и внесение изменений в учебный процесс в соответствии с этим мнением. Выделены условия, относящиеся к деятельности преподавателя: необходимость планирования, организации, управления и анализа, как собственной деятельности, так и деятельности студентов; оперативность принятия решений (мобильность); педагогическая импровизация; демократический стиль управления. К условиям, характеризующим деятельность студента, мы относим: мотивацию получения знаний и овладения профессией; самодисциплину; воображение, способность удивляться, делать умозаключения.

Нами выделены следующие технологические шаги (этапы):

- подготовительный (осуществляется психологическая подготовка преподавателя и студентов к участию в образовательном диалоге);
- мотивационный (формирование у студентов мотивации изучения предстоящего учебного материала);
- постановочный (постановка основных вопросов темы);
- аналитический (анализ имеющегося опыта относительно поставленных вопросов);
- обобщающий (формулирование ответа);
- корректирующий (корректировка

* © Деменова Н.В., Плотникова Е.Г.

ответа);

- прикладной (возврат к решению проблем и задач, поставленных на втором этапе).

На каждом этапе определена деятельность преподавателя и студента.

Результат использования данной технологии заключается в профессионально-личностном становлении будущего специалиста и повышении эффективности обучения.

Кратко охарактеризуем проблемы естественнонаучного образования и возможность их решения с помощью предложенной технологии.

Проблема падения качества во многом объясняется неумением использовать естественнонаучные понятия и методы в повседневной жизни; отсутствием умения работать с информацией, заданной в различных видах; выдвигать гипотезы и проводить исследования; решать задачи творческого характера; применять имеющийся опыт к неизвестным ситуациям. Данная проблема вызвана также разрывом между уровнем знаний выпускников школы и требованиями вузов, а также между уровнем знаний выпускников вузов и потребностями современной науки и технологии. При этом выделяют такие качества первокурсников, не позволяющие им успешно изучать естественнонаучные дисциплины, как неумение вести диалог, стереотипность восприятия информации, отсутствие умения устанавливать связи с законами других наук.

Поскольку образовательный диалог наиболее полно реализуется в процессе исследовательского и проблемного обучения, решения прикладных задач, задач творческого характера, то он позволяет формировать умения использовать естественнонаучные понятия и методы в повседневной жизни, а, значит, повышает качество естественнонаучного образования.

Проблема гуманитаризации порождает необходимость единства естественнонаучных и гуманитарных дисциплин, взаимопонимания, диалога двух культур – естественнонаучной и гуманитарной. Соприкосновение этих культур возможно благодаря взаимному использованию теорий, обмену методами познания. Так в естественнонаучном образовании возможно использование гуманитарного атрибута –

диалога, что и реализуется в предлагаемой технологии.

При обучении естественнонаучным дисциплинам остро стоит проблема метода. Основным методом естествознания выступает научный метод, включающий в себя методы учебного эксперимента, проблемное, исследовательское обучение, в основе которых лежит диалоговое взаимодействие участников образовательного процесса.

Среди естественнонаучных дисциплин особое место занимает математика, имеющая такие специфические особенности, как предельная абстрактность построений и универсальность методов, и в силу этого использующаяся в различных сферах человеческой деятельности. Кроме того, неопределима роль математики в воспитании и развитии личности [6].

Покажем реализацию технологии на примере курса высшей математики (приведён фрагмент лекции по теме «Геометрический смысл производной»). Буквой «П» обозначена реплика преподавателя, буквой «С» – студента. Все лекционные занятия мы стараемся строить в соответствии с данным примером.

После формулировки темы и цели занятия студентам можно предложить следующую задачу. «Профиль подъёма шоссе представляет собой кривую, заданную формулой $y = \frac{x}{1+x}$. Определить угол наклона подъёма в его начале». Данная задача реализует мотивационный этап технологии. Затем можно организовать следующее обсуждение новой темы, позволяющей реализовать постановочный, аналитический и обобщающий этапы технологии.

П: Изобразим часть кривой, заданной функцией $y = f(x)$, и вспомним определение производной функции.

С: Производной функции называется предел отношения приращения функции Δy к приращению аргумента Δx , когда приращение аргумента стремится к нулю.

П: В определении говорится о Δx и Δy . Покажем их графически.

В результате таких рассуждений студенты на графике отмечают две точки: $M_0(x_0; y_0)$ и $M(x_0 + \Delta x; f(x_0 + \Delta x))$ и проводят секущую M_0M .

П: В определении производной говорится об отношении $\frac{\Delta y}{\Delta x}$. Какая величина соответствует этому отношению на графике?

С: Величина $tg\varphi$.

П: В определении производной рассматривается $\lim_{\Delta x \rightarrow 0} \frac{\Delta y}{\Delta x}$. Что происходит с секущей, если $\Delta x \rightarrow 0$?

С: Она превращается в касательную.

П: Проведём касательную и рассмотрим $\Delta M_0 P$. В этом треугольнике $tg\varphi = \frac{MP}{M_0 P} = \frac{\Delta y}{\Delta x}$. Так как при $\Delta x \rightarrow 0$ $\varphi \rightarrow \alpha$, $tg\varphi \rightarrow tg\alpha$, то $\lim_{\Delta x \rightarrow 0} tg\varphi = \lim_{\Delta x \rightarrow 0} \frac{\Delta y}{\Delta x} = f'(x_0) = tg\alpha$.

Далее вместе со студентами формулируется вывод: *угловой коэффициент касательной, проведённой к кривой в точке M_0 , равен производной функции в точке X_0* . Тем самым реализуется корректирующий этап технологии.

После этого можно вернуться к решению задачи, предложенной в начале занятия, то есть реализовать прикладной этап технологии.

Нами сформулированы следующие цели образовательного диалога: создание на занятии благоприятного психологического климата, обеспечение активности студентов в процессе восприятия информации, организация учебного процесса как особой формы взаимодействия, в котором происходит воспитание студента, развитие его личности.

При организации диалогового взаимодействия первая цель достигается автоматически, поскольку диалог позволяет сочетать преподавателю свои деловые и личностные качества, что уже создаёт положительный эмоциональный фон занятия. Вторая цель достигается благодаря сформулированной в начале темы прикладной задаче, а также вопросам и предложениям преподавателя, требующих реакции со стороны студентов. Третья цель достигается в рамках умственного и коммуникативного воспитания.

Реализация данной технологии помогает уменьшить разрыв между теоретической и прикладной подготовкой студентов, то есть, направлена на устранение одного из основных недостатков естественнонауч-

ного образования, характеризующее падение его качества, как неумение применять полученные знания в повседневной жизни. Технология включает элементы гуманитарной культуры, что позволяет решать проблему гуманитаризации. Основным методом обучения естественнонаучным дисциплинам является научный метод, включающий проблемное, исследовательское обучение, в которых наиболее полно реализуется образовательный диалог. В результате предложенная технология позволяет решать проблему метода обучения естественнонаучным дисциплинам.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Кудрявцев Л.Д., Кириллов А.И., Бурковская М.А., Зимина О.В. О тенденциях и перспективах математического образования // Образование и общество. 2002. №1. С.58 – 66.
2. Основные результаты международного исследования образовательных достижений учащихся, PISA – 2006. М., 2007. http://window.edu.ru/window/library?p_rid=60351
3. Алексахина И.Ю. Новая философия образования: пути и проблемы становления // Директор школы. 2001. №1. С.71 – 74.
4. Симонов В.М. Дидактические основы естественнонаучного образования (Теория и практика реализации гуманитарной парадигмы): автореф. дис. ...д-ра пед. наук. Волгоград, 2000.
5. Белогуров А.Ю. Теория и практика гуманитаризации естественнонаучного образования (Принципы, подходы, технологии): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Владикавказ, 1997.
6. Фоминых Ю.Ф., Плотникова Е.Г. Педагогика математики. Пермь, 2000.
7. Естественнонаучное мышление и современность / Под ред. В.С. Крисаченко, В.Л. Храмовой. Киев, 1989.

N. Demeneva, E. Plotnikova TECHNOLOGY OF THE ORGANIZATION OF EDUCATIONAL DIALOGUE AT STUDYING NATURAL-SCIENCE DISCIPLINES IN HIGH SCHOOL

Abstract. In article value of dialogue is shown at the decision of the problems arising in natural-science education. The characteristic of technology of the organization of educational dialogue is submitted at studying natural-science disciplines in high school. The fragment of lecture on the higher mathematics, showing realization of the given technology is given.

Key words: natural-science education, educational dialogue, technology.

АНАЛИЗ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПОРТАЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ*

Аннотация. В статье обоснованы критерии и отражен ход эксперимента по проверке эффективности использования в образовательном процессе корпоративных порталов управления знаниями.

Ключевые слова: корпоративный портал управления знаниями, педагогическая полезность, педагогическая эффективность, педагогическая целесообразность

Становление экономики, ориентированной на знания, предполагает создание научно-образовательных информационных сред, позволяющих обновлять профессиональные знания и навыки на протяжении всей жизни. Одним из основных требований к таким средам является поддержка персонализации обучения, т.е. предоставление образовательных услуг, максимально полно и точно соответствующих потребностям, уровню подготовки и когнитивным особенностям конкретного пользователя.

Как показал выполненный нами анализ значительного числа публикаций, для создания информационной среды могут использоваться несколько организационно-технологических подходов (использование монолитной системы класса ERP, использование корпоративных веб-служб, в том числе порталов, принципы и технология открытых систем). Однако наибольший эффект достигается при использовании корпоративных порталов управления знаниями (КПУЗ) [1, 2].

Корпоративный портал управления знаниями - это система сбора информации, система выявления и формализации новых знаний опирающаяся на весь накопленный и формализованный ранее потенциал знаний образовательной организации (на входную информацию), на коллективный интеллект и интуицию задействованных в процессе обучения людей (на совместную работу), на вычислительные приложения, а также система выдачи накопленной и вновь созданной информации обучаемому в

соответствии с принятой технологией обучения.

Для анализа эффективности использования порталовых технологий в процессе обучения необходимо было решить следующие задачи: выбрать набор дисциплин для формирования корпоративного портала управления знаниями; выявить и описать характерные особенности восприятия, последующей переработки и использования обучаемыми информации предоставляемой КПУЗ; определить рациональные способы представления, структурирования и содержательного наполнения КПУЗ; проверить работоспособность и целесообразность применения в педагогической практике предложенных нами принципов проектирования КПУЗ; отработать основные принципы организации обучения с использованием КПУЗ, в том числе и в условиях применения технологий дистанционного обучения.

В числе основных задач, решение которых требуется для формирования КПУЗ, необходимо выделить следующие: выбор ведущих принципов организации образовательного процесса; отбор технологий и способов представления информации в КПУЗ в зависимости от характерных особенностей их восприятия и использования обучаемыми; определение оптимального состава предметного учебно-методического комплекса (УМК); определение для каждого из элементов УМК содержательного и деятельностного компонентов; интеграция КПУЗ в образовательную среду вуза.

Анализ современной психолого-педагогической литературы и педагогической практики показал, что для оценки полезности использования корпоративного портала управления знаниями в реальном образовательном процессе требуется решение двух взаимосвязанных задач [3, 4] по определению:

- педагогической целесообразности разработки и применения в образовательном процессе КПУЗ, под которой будем понимать целесообразность соответствия образовательного процесса конкретному

* © Кудинов В.А.

состоянию модели педагогической системы, позволяющему достигать поставленные цели обучения;

• педагогической эффективности КПУЗ, под которой мы понимаем производительность (эффективность) КПУЗ как модели педагогической системы по формированию в процессе обучения предписанных (спрогнозированных) свойств и качеств личности обучаемого.

При этом связь между целесообразностью и эффективностью проявляется на содержательном и временном уровнях.

Для положительного оценивания с точки зрения целесообразности КПУЗ должен удовлетворять целям и задачам обучения, учитывать специфику и содержание учебного предмета, требуемый уровень формирования знаний, умений и навыков как с точки зрения изучения и освоения конкретной дисциплины, так и с точки зрения профессиональной необходимости и значимости КПУЗ, допускать вариацию уровня проблемности и сложности заданий и интенсивности экранного предъявления информации обучаемым, предусматривать различные формы организации занятий с использованием компьютеров, позволять осуществлять контроль деятельности (этапы, структура, виды), фиксацию и анализ результатов контроля и иметь соответствующий интерфейс, учитывать психоэмоциональные и возрастные особенности обучаемых и уровень их умственного развития, допускать конфигурирование системы, вариацию и генерирование заданий, помогать педагогу в проверке правильности выполнения заданий.

При оценке педагогической целесообразности создания и практического применения КПУЗ должны быть выбраны измерители, параметры и критерии. При этом учитывается: его основное педагогическое назначение; объем и специфика соответствующего учебного предмета; степень выраженности социально – дидактических функций.

При оценке педагогической целесообразности в качестве количественных показателей нами предлагается использовать следующие параметры: ступень абстракции, уровень усвоения, широта опыта, степень осознанности.

Критериями для принятия решения

о педагогической целесообразности КПУЗ являются: изменения по траекториям подготовленности обучаемого, индекс развития, коэффициент усвоения.

Использование КПУЗ оказывает существенное влияние на интенсификацию образовательного процесса, которая может быть достигнута следующими способами [5]: увеличением количества учебной продукции (например, правильно решенная задача, разработанный алгоритм решения задачи и т.д.) производимой обучаемыми в единицу времени; повышением плотности подачи информации, т.е. увеличением количества материала, предъявляемого обучаемому в единицу времени; изменением временных характеристик отдельных этапов продуктивного мыслительного процесса; возрастанием операциональной интенсивности, связанной с уменьшением времени, отводимого обучаемому на выполнение тех или иных учебных действий; повышением степени напряженности труда, связанной с трудностью заданий и их сложностью; формированием положительной эмоционально-мотивационной сферы преподавания и учения в условиях реализации учебных компьютерных технологий; всесторонним учетом индивидуально-типологических особенностей личности обучаемого и педагога; активным участием педагогов-практиков в проектировании и создании КПУЗ, целенаправленной их методической, психологической и компьютерной подготовкой для работы в компьютеризированной среде.

Эффективность применения в педагогическом процессе университета КПУЗ требует учета трех важнейших групп факторов. Они связаны с содержательными и структурными аспектами построения КПУЗ, возрастными и психофизиологическими особенностями педагогов и обучаемых, режимами и дидактическими функциями, выполняемыми КПУЗ.

Эффективность использования КПУЗ во многом определяется тем, какие психолого-педагогические идеи реализовал в ней педагог в процессе его создания.

В своей работе мы исходили из того, что формирование КПУЗ и его использование не является самоцелью или способом, позволяющим формализовать и упростить образовательный процесс. Напротив, мы

предполагали с помощью нового средства обучения создать условия для формирования саморазвивающейся, самоактуализирующейся личности, высвободить педагога для более глубокого взаимодействия с обучаемыми.

Эффективность использования КПУЗ в основном определяется методической базой знаний КПУЗ, которая включает в себя:

- методики ориентировки обучаемого на смысловом, функционально-целевом и исполнительском уровнях;
- методики управляемого формирования знаний, умений и навыков обучаемого (управляемого усвоения учебного содержания);
- методики эффективного контроля/диагностики процесса и результатов обучения;
- методики создания учебных курсов и учебно-тренировочных заданий в соответствии с методиками ориентировки, управляемого усвоения и диагностики.

Таким образом, если разработка и использование КПУЗ педагогически целесообразно для развития личности обучаемого в пределах установленных в дидактической задаче, а в результате использования учебных компьютерных технологий с заданной педагогической эффективностью достигаются цели обучения, то такой КПУЗ обладает свойством педагогической полезности.

Для опытно-экспериментальной работы нами были выбраны дисциплины «Информатика» для специальностей «Математическое обеспечение и администрирование информационных систем» и «Прикладная математика и информатика». Курсы построены в соответствии с Государственными образовательными стандартами соответствующих специальностей.

Дидактические материалы разрабатывались на протяжении более чем 7 лет и состояли из учебной и рабочей программ, конспекта и текста лекций, комплектов практических заданий для самостоятельной работы, тестов, методических указаний, демонстрационных материалов.

Группы, принимавшие участие в эксперименте, не были отобранными специально, поэтому в них присутствовали как сильные студенты, так студенты со средней и слабой успеваемостью. Кроме того, пред-

варительно по итогам успеваемости были выявлены студенты, имеющие склонность к работе с компьютером и испытывающие дискомфорт от общения с вычислительной техникой. Была также определена профессиональная склонность студентов (выделены студенты, отдающие предпочтение предметам гуманитарного и естественно-научного цикла).

На основе ранее созданной методики был проведен анализ постановки дидактической задачи (диагностируемые цели обучения, начальное состояние развития обучаемого, конечное прогнозируемое состояние, содержание обучения).

Анализ педагогической полезности КПУЗ был проведен при использовании одного фрагмента, связанного с изучением курса «Информатика» (специальность «Математическое обеспечение и администрирование информационных систем»).

Перед проектированием КПУЗ был проведен анализ существующего учебного программного обеспечения по данному предмету, который показал, что в настоящее время, в основном разрабатываются и имеются отдельные компьютерные программы. На основании этого, было рекомендовано спроектировать целостный компьютеризированный курс, включающий в себя две части (лабораторный и компьютерный практикумы). Каждая часть состоит из отдельных компьютерных уроков по темам.

Выяснив цели обучения, требования к начальному уровню подготовленности обучаемых, проанализировав содержание, а также, что должен уметь выполнять до обучения обучаемый и что он потом сможет сделать после сеанса работы с КПУЗ на занятии в компьютерном классе, мы установили, что учебно-познавательная деятельность обучаемого может осуществляться со ступеней абстракции А или Б (задействованы механизмы адаптации) и завершиться на ступени В или В (представлены задания для более продвинутых в обучении обучаемых). Кроме того, мы предварительно установили экспозицию времени в 25 мин с ориентиром, что по окончании обучения обучаемые будут уже оцениваться на ступени Б.

Данные для прогнозирования развития личности были получены на основе вычисления оценки β в автоматизированном

режиме на компьютере в процессе диалогового опроса. Результаты вычисления приведены в табл. 1.

Анализ полученных данных показывает, что КПУЗ в начале обучения позволяет адаптироваться обучаемым в соответствии с их исходным уровнем подготовленности и начать учебный цикл не только с различных ступеней абстракции, но и с разных уровней усвоения учебного материала. Кроме того, из анализа следует, что цели обучения, установленные по норме, предусмотрены в одном из вариантов завершения обучения. Цели обучения выбраны по уровню из совокупности конечных результатов процесса обучения. Для продвинутых в обучении обучаемых имеются задания повышенной сложности. Окончание обучения представлено достаточным множеством различных выходов и возможных вариантов его завершения или продолжения. Это позволяет использовать КПУЗ для обучаемых различной учебной ориентации и специализации.

Опираясь на установленную норму ступени абстракции, результаты последствий обучения обучаемых могут быть оценены и на более высокой ступени, чем это предусмотрено нормой.

Таблица 1

Оценка степени абстракции (научности)

Ступень	βн	βк
А	А	0
Б	Б	Б
В	0	В
Г	0	0
Норма	0	Б
Уровень	0	В
Установлена экспозиция времени 16,5 мин		

Установлено, что содержание КПУЗ соответствует изучаемой учебной программе. Она может быть адаптирована для обучаемых с различной начальной подготовкой и специализацией. КПУЗ имеет значительные резервы для продвинутых в обучении обучаемых. Полученная совокупность образовательных траекторий показывает достаточное количество возможных вариантов обучения. Установленная норма обучения достигается при наличии

резерва, при этом норма может переопределяться с переходом на другие траектории. Это позволяет управлять эффективностью образовательного процесса.

Для практического использования желательно разработать рекомендации по совершенствованию содержания и структуры КПУЗ, уточнить диагностируемые цели обучения, откорректировать смоделированные в КПУЗ дидактические процессы для исключения неэффективных образовательных траекторий.

Если КПУЗ будет использоваться в реальном педагогическом процессе, то требуется разработать инструктивные указания разработчикам и педагогам для обеспечения эффективности желаемых образовательных траекторий.

При апробации КПУЗ в реальных условиях требуется уточнить норму обучения или экспозицию времени сеанса работы с КПУЗ, так как в ней имеются значительные резервы увеличения эффективности процесса обучения.

Можно также провести дальнейший анализ педагогической полезности с учетом суммы учебных элементов и по содержанию обучения установить прогнозируемую степень осознанности. Затем пересчитать дидактический объем по образовательным траекториям, уточнить норму и получить полное представление о модели педагогической системы с компьютерной поддержкой.

Дальнейшие исследования можно проводить при накоплении практического опыта работы с КПУЗ, сборе реальных данных и анализе соответствия их прогнозируемым.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Принципы построения интеллектуальных обучающих сред на основе технологий управления знаниями. // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия информатизация образования. / М.: РУДН - 2008, №3. - С. 17-22
2. Информатизация современного профессионального образования на основе технологий управления знаниями. // Психолого-педагогический поиск. / Рязань: РГУ им. С.А. Есенина - 2009, №3. - с. 47-56
3. Скибицкий Э.Г., Слуднов А.В. Идентификация педагогической целесообразности компьютерных технологий // Программные продукты и системы. Тверь, 1996. - №1. - С.23 -28.
4. Скибицкий Э.Г., Слуднов А.В. Педагогическая

полезность как средство оценки качества компьютеризированного курса: Монография. - Новосибирск: ИПСО РАО, 1996. - 107 с.

5. Талызина Н.Ф. Психолого-педагогические проблемы создания и внедрения технических средств обучения // Научные основы разработки и внедрение технических средств обучения. Материалы Всес. конф. Т.1, ч.1. - М.: МИФИ, 1985. - С.6-13.

V. Kudinov

EFFECTIVENESS ANALYSIS OF POR-

TAL TECHNOLOGIES USE IN TEACHING PROCESS AT AN INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION

Abstract. In the article some criteria are grounded and the course of the experiment on the check of use effectiveness of corporate portals of knowledge direction in the educational process is presented.

Key words: corporate portal of knowledge direction, pedagogical utility, pedagogical effectiveness, pedagogical reasonability.

ХУДОЖЕСТВЕННО-ГРАФИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 746.3

Малахова Т.П.

ИЗУЧЕНИЕ РУССКОЙ НАРОДНОЙ ВЫШИВКИ В ШКОЛЬНОМ КРУЖКЕ*

Аннотация. В статье рассматриваются аспекты изучения русской народной вышивки в системе дополнительного образования учащихся, направленного на развитие их творческих способностей и духовно-нравственных качеств.

Ключевые слова: русская народная вышивка, система дополнительного образования, образный язык.

Русская народная вышивка как часть народного искусства – это полноценная знаковая система графических изобразительных символов, несущая в себе огромное количество социальной, этнической, идейно-воспитательной информации. Орнамент и цвет, использованные вышивальщицами для украшения одежды, решая декоративные задачи, ярко выражают мировоззрение народа, его духовно-нравственные качества. Именно поэтому раскрытие образного языка орнаментальных композиций является важнейшим методическим приемом преподавания декоративно-прикладного искусства, помогающим, помимо формирования у подростков необходимых ремесленных навыков, раскрывать эмоциональную отзывчивость учащихся на произведения народного творчества, развивать их эстетическое восприятие и духовно-нравственные качества.

Большим преимуществом в изучении народного искусства детьми и подростками обладает система дополнительного образования (художественные школы, дома творчества, кружки ремесел и т.п.), основным содержанием которого является практико-ориентированная деятельность учащихся. Основной педагогической единицей дополнительного образования в сфере искусства является творческая практика, организу-

емая педагогами и воспитанниками, которая расширяет их опыт конструктивного, творческого, нравственно ориентированного поведения в культуре и искусстве. В таком педагогическом процессе подростки действуют самостоятельно в ситуации творческого поиска, получают знания из взаимодействия с объектами труда, природы, с культурными памятниками и т. д.

Ценность дополнительного образования состоит также и в том, что оно усиливает вариативную составляющую общего образования и помогает подрастающему поколению, молодежи в профессиональном самоопределении, способствует реализации их сил, знаний, полученных в базовом компоненте – в школе. В дополнительном образовании молодой человек постигает самую главную в жизни вещь: ищет смысл жизни и возможность «быть самим собой». Мир народного искусства становится для него привычным пространством, настоящей питательной средой. Философский постулат о том, что «бытие определяет сознание» неизбежно реализуется на практике.

В этой связи дополнительное образование, несомненно, является первой ступенью профессионального образования в сфере культуры и искусства, с другой – представляет собой вид образовательного учреждения, деятельность которого направлена на развитие общехудожественных компетенций, творческих способностей, социального и профессионального самоопределения детей и юношества.

Для решения этой важной педагогической задачи преподаватель в системе дополнительного образования имеет уникальную возможность использовать и варьировать различные обучающие формы, такие, как практические занятия, экскурсия, лекцию, семинар, встреча с народным

* © Малахова Т.П.

мастером художественного ткачества. Эти формы в правильно организованной системе занятий обладают мощным синергетическим обучающим и воспитательным эффектом.

Следует отметить, что на каждом новом возрастном этапе изучения декоративно-прикладного искусства, как в основной школе на уроках ИЗО, так и в системе дополнительного образования, преподаватель должен использовать методику подачи материала, соответствующую возрастным особенностям учащихся. При этом необходимо соблюдать преемственность этих этапов, чему способствует использование на занятиях декоративно-прикладным искусством методов перспективы и ретроспективы, которые позволяют забежать вперед и неоднократно возвращаться к уже знакомым образам, мотивам, темам народного творчества уже на ином содержательном уровне.

Предполагается, что в младшем (1-4 классы) и среднем (4-7 классы) школьном возрасте учащиеся уже получили представление о том, что искусство вышивания имеет многовековую историю и связано со стародавними обычаями и обрядами русского крестьянства. Преподаватель, несомненно, рассказывал им о том, что уже девочка семи-восьмилетнего возраста начинала готовить себе приданое, и к пятнадцати-шестнадцати годам должна была иметь праздничную и будничную одежду, скатерти, подзоры, полотенца, которых должно было хватить на несколько лет. Молодые мастерицы готовили полотенца, которыми одаривали на свадьбе родню жениха и почетных гостей. Перед свадьбой устраивалась выставка изделий, и по их числу и качеству судили о мастерстве и трудолюбии невесты. На практических занятиях по художественной вышивке дети имели возможность проследить, как с помощью иглы и различных нитей русские женщины превращали простую ткань в произведение искусства. Это те базовые знания и навыки, на которые обязан опираться преподаватель, планируя кружковую работу с подростками 7-10-х классов.

В программу обучения старшеклассников декоративно-прикладному искусству на этом этапе, по нашему мнению, целесообразно включать более подробное

изучение особенностей русского национального костюма и символических образов в его декоре, с расшифровкой их смыслового значения, связанного с его жизненными функциями, системой традиционных верований, обрядностью. Символика разнообразных узоров вышивки с древних времен имела глубокий смысл. Иллюстративный материал (показ слайдов, фотографий, альбомов), а также посещение музея народного искусства помогут учащимся этого возраста понять внутреннюю логику узоров и приемов выполнения русской вышивки.

В ходе лекции преподаватель расскажет им о том, что каждая область, а иногда и район имел свои, только здесь бытующие приемы вышивки, свои мотивы орнамента, цветовые решения. С расширением связей между отдельными районами местные особенности обогащали друг друга. Из поколения в поколение отрабатывались и улучшались узоры и цветовые решения, создавались образцы вышивки с характерными не только национальными, но и областными, местными чертами. На конкретных примерах орнаментов необходимо показать, что русские крестьянские вышивки разделяются на две основные группы: северную и среднерусскую. К северной относятся работы Архангельской, Новгородской, Псковской, Вологодской, Калининской, Ивановской, Горьковской, Ярославской, Костромской, Владимирской; к среднерусской - Калужской, Тульской, Рязанской, Смоленской, Орловской, Пензенской, Тамбовской и Воронежской областей.

На вводных занятиях необходимо детально разобрать с учащимися, чем именно русская вышивка отличается от вышивок других народов. Большую роль в ней играет геометрический орнамент и геометризованные формы растений и животных: ромбы, мотивы женской фигуры, птицы, дерева или цветущего куста, а также животного с поднятой лапой. В форме ромба, круга, розетки изображалось солнце – символ тепла, жизни; женская фигура и цветущее дерево олицетворяли плодородие, птица символизировала приход весны. Состав узоров, их композиция, расцветка различались в зависимости от того, кому предназначались предметы – мужчине или женщине.

В ходе практических занятий в течение года воспитанники должны усвоить

особенности формы кроя русской этнической одежды и связанной с ним вышивки. Они должны понять, что расположение узора и приемы вышивки были органически связаны с кроем одежды, которая шилась из прямых кусков ткани. Швы выполнялись по счету нитей и назывались счетными. Ими украшались оплечья, концы рукавов, разрез на груди, подол передника, низ одежды, а также располагались вдоль соединительных швов. В вышивках «свободных», по нарисованному контуру, преобладали узоры растительного характера. К старинным русским швам относятся: шов роспись или полукрест, набор, крест, счетная гладь, «козлик», белая мелкая строчка. Позже появились вырезы, цветная перевить, крестецкая строчка, гипюры, тамбурная вышивка, белая и цветная гладь. Самые распространенные приемы северной вышивки: крест, роспись, вырезы, белая строчка, сквозное шитье, выполняемое по сетке, белая и цветная гладь.

Северные сюжетные композиции чаще всего выполнялись швами роспись и набор. В некоторых районах русского Севера узоры на передниках, подолах рубашек и полотенцах вышивали крестом, как правило, одноцветным: красным по белому или белым по красному холсту. В узорах изобразительные мотивы преобладали над геометрическими. Сложные композиции передавались силуэтно, контурно, в одном цвете, одним приемом. Здесь же наряду с женским костюмом и мелкими бытовыми вещами и вышивкой украшали декоративные изделия: полотенца, подзоры и др.

Подростки на живом опыте должны убедиться в том, что крестьянские вышивки среднерусской полосы значительно отличались от северных. В узорах преобладали геометрические формы с фигурой гребенчатого ромба с «отметками», то есть с двумя выступами на каждом углу, носящими название «репей». Вышивки среднерусской полосы отличались необыкновенным разнообразием узоров и вариантов расцветок. Кроме того, как отмечают учащиеся, в оформлении изделия присутствует узорное ткачество, полосы ленты, кумача, цветной ткани, а также кружева и позумент.

В южных районах вышивку применяли главным образом для украшения женской одежды и полотенец. Одной из наиболее

интересной и распространенных вышивок среднерусской полосы является цветная перевить Смоленской, Тульской, Калужской областей. Кроме *перевити* встречаются швы: набор, роспись, «косичка», «козлик», крест, счетная гладь, мережки.

Полученные знания необходимо закрепить на практических занятиях, на которых воспитанники кружка смогут обучиться самостоятельному вышиванию вначале по предложенным преподавателем трафаретам, а затем по самостоятельно разработанным и отрисованным узорам с использованием традиционных народных орнаментов. Несомненно, для того, чтобы воспитанник мог раскрыть в себе способность к творчеству на основе народного искусства, ему необходимо дать представление о символических образах декора вышивки, научить «раскодировать» их смысловые значения.

Как станет известно учащимся, художественный язык орнаментов русской вышивки разнообразен: его отличает непрерывная изменяемость, его композиции и состав в течение долгих веков изменялись и перерабатывались. Первоначальная семантика сложных древних сюжетов вышивки была постепенно забыта населением, что отмечено было еще в 60-70-х годах прошлого столетия, но с полной ясностью показали исследования XX века. Орнаменту свойственна непрерывная изменяемость, его мотивы в течение многовековой жизни подвергались переработке. Однако архаические сюжеты лицевых вышивок более позднего времени, дошедшие до нас во множестве вариантов, позволяют проследить устойчивость определенных черт, увидеть в них повторяющиеся, «общие места».

Таковыми устойчивыми элементами являются образы женщины, дерева, всадников в окружении птиц, зверей, представленных в определенной трактовке, имеющих ряд особенностей, что позволяет в них видеть архаический пласт в вышивке. Черты, устойчиво повторяющиеся в различных вариантах вышивки, позволяют считать рассматриваемые узоры не просто игрой воображения вышивальщиц, а глубоко традиционными. Они отражали не бытовые сюжеты (хотя со временем некоторые из них приобрели жанровый характер), а были связаны в своей основе с древними

мифологическими представлениями.

В значительной степени поможет учащимся понять первоначальную семантику сюжетов вышивки метод привлечения преподавателем данных о верованиях, обрядах, фольклоре русской деревни XVIII-начала XX в., а также ярких исторических свидетельств и древних иконографических памятников. Очень важны здесь для достижения педагогического эффекта не столько сам по себе используемый руководителем кружка технический инструментарий (слайдоскоп, проектор, компьютер), сколько его умение подобрать вовремя нужные аргументы, ярко и образно представить исторические факты, актуализировать беседу.

Вот как, к примеру, нами было построено анализ семантики вышивки свадебных полотенец Калужского края и Смоленской земли на одном из занятий со старшеклассниками.

В процессе изучения слайдов учащимся было предложено сопоставить различные образцы и сделать выводы о том, что на всех представленных образцах все части сложной композиции взаимосвязаны. Соподчиненность персонажей отражает обращение их к центральной антропоморфной, в большинстве случаев женской фигуре (или дереву), которая как бы ниспосылает окружающим благословение, а иногда и выражает устремленность вверх – к какому-то высшему существу. Преувеличенные кисти рук, их положение также выражают взаимоотношения персонажей.

При этом преподавателем отмечено, что в представлении русских людей рука – это могучее оружие, способное преобразить окружающую действительность и оградить человека от несчастий. Изображению рук придавалось в архаичной вышивке особое значение. Руки в понимании народных умелцов благотворно воздействовали на окружающую действительность, а также ограждали от напастей. Преувеличенные кисти рук вместе с тем как бы усиливали просьбу, обращение к центральному персонажу или к высшему существу. Для создания внутренних эстетических ассоциаций и закрепления понятий были приведены примеры из других источников, в частности фотографии с изображением камней с отпечатками ладоней, обнаруженных в Новгородской

области, а также фотоизображения кисти руки в древнем искусстве Кавказа, Сибири. Нами также было отмечено, что у русских изображение руки можно встретить также в деревянной скульптуре, вышивке, обрядовом свадебном печенье (пирог), которое мать невесты выпекала для семьи жениха. Такое печенье являлось пожеланием дочери счастливо жить в новой семье.

Вместе с преподавателем воспитанники пришли на этом занятии к выводу о том, что геометрические знаки играют важную роль в композиции полотенец, несут большую смысловую нагрузку. Для понимания этого были приведены археологические примеры, начиная с древнейших времен, прослежено древнее значение ромбических фигур как символов плодородия. После изучения иллюстраций альбома преподаватель предложил ребятам дискуссию, предположив, что и в русской вышивке в ряде случаев ромб имел то же значение.

В ходе дискуссии прозвучали очень интересные и логичные мысли, подтверждающие, что творческое воображение воспитанников играет активную роль в обучающем процессе. Например, одна девушка высказала следующую мысль: «Судя по месту ромба в различных композициях, он мог означать землю, растение и женщину одновременно». Были высказаны предположения, подтвержденные историческим материалом, что размещение в русской вышивке рядом ромба и креста, ромба и розетки, возможно, не случайно. В далеком прошлом такое сочетание связывалось с символикой соединения женского и мужского начал.

Большую роль в русских обрядах аграрного цикла играл конь. Существовало игровое действие «кобылка», «водить кобылку» на масленицу и позднее. Известен обычай ряженья конем на святках: конь был первой маской среди других анималистических образов святочных игрищ

Подытоживая дискуссию, можно сказать, что в образцах вышивки, сохранивших наиболее полно верования и древние календарные обряды, четко выражена подчиненность всех персонажей центральной фигуре, от которой зависит расположение других фигур. Она покровительствует им, оберегает, приносит благо, дарует птицу – символ тепла и света – или растение.

Продолжая изучение семантики орнамента, преподаватель рассказывает, что земля, в представлении русских крестьян, имела антропоморфные черты. Само выражение «кормилица-мать сыра земля», обращение к ней, как к существу одухотворенному, говорит об этом. Крестьяне отмечали день именин земли, когда нельзя было ее тревожить (пахать, копать и т.д.). Нарушивший этот запрет навлекал на себя беды. Другие обычаи также свидетельствуют о почитании земли, о помощи ее в болезнях. Термин «сыра» указывает на ее неразрывную связь с водой. Связана она и с растительностью: травы, цветы, кусты и деревья назывались «волосами» земли. Зубчатая или более плавная волнистая линия в вышивках нередко являлась графическим символом воды. По ней плывут ладьи-птицы. Иногда эта линия проходит под чертой, представляющей землю, почву, на которой растут кусты, трава, располагаются птицы и животные.

Из подробного рассказа с примерами учащиеся формулируют выводы о том, что символика орнаментальных композиций, насыщенных корнями, семенами и растениями в соединении с идеограммой воды, графически выражала ту идею, которая вложена в выражение «мать сыра земля». Отражение этого образа можно найти в вышивке: женская фигура с птицами в поднятых руках объединена с деревом, произрастающим внутри нее, и с водой – в нижний ярус вышивки (на платье женщины) включено изображение воды в виде зубчатой линии.

Крестьянка-мастерица, жизнь которой была ограничена семейно-хозяйственными интересами, была хранительницей древних представлений и образов, отражавшихся в области женского искусства – вышивке. В центральном женском персонаже орнамента изучаемой на занятии вышивки, несомненно, изображалось божество, в котором воплощались древние представления о земле рождающей и о женщине, продолжающей род.

Подобное построение занятия, опи-

рающееся на визуальный ряд и материалы разных исторических источников, позволяют учащимся старших классов понять, что орнамент русской вышивки сохранил до нашего времени элементы древнего народного мировоззрения. В украшении полотенца наиболее ярко проявилось орнаментальное своеобразие народной вышивки. На них вышивались не только такие же узоры, как на народной одежде, но и сложные композиции с древней символикой. В XIX – начале XX вв. мастерицы-вышивальщицы не всегда уже могли точно его объяснить, но они помнили благожелательность древних узоров.

Расшифровывая образный язык узоров, учащиеся не только приобретают необходимый навык для построения орнаментальных композиций и творческой переработки сюжетов русской традиционной вышивки, но и глубже проникают в духовный мир наших предков, постигают ту нравственную и эстетическую суть, что составляла основу их жизни.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Леонтьев Д.А. Методика изучения ценностных ориентаций. – М.: Смысл, 1992.
2. Лихачев Д.С. Письма о добром и прекрасном. – М.: Русико, 1993.
3. Маслова Г.С. Орнамент русской народной вышивки как историко-этнографический источник. – М., 1978.
4. Мерцалова М.Н. Поэзия народного костюма. – М.: Молодая гвардия, 1988.

T. Malakhova

THE STUDYING OF RUSSIAN NATIONAL EMBROIDERY IN THE SCHOOL CIRCLE

Abstract. In the article the aspects of studying of Russian national embroidery are considered in the system of an additional education of the pupils directed on the development of their creative abilities and spiritually-moral qualities.

Key words: Russian national embroidery, additional education system, figurative language.

МОТИВЫ ГЕОМЕТРИЧЕСКОГО ОРНАМЕНТА В РУССКОЙ НАРОДНОЙ ВЫШИВКЕ*

Аннотация. В статье анализируется семантика геометрического орнамента русской народной вышивки и возможностей ее использования в творческих работах учащихся.

Ключевые слова: русская народная вышивка, геометрический орнамент, семантика вышивки.

Орнаментация предметов обихода русского крестьянства с давних пор связана с выполнением разных обрядов, которые сопровождали все этапы жизни человека. Узоры, украшавшие утварь и одежду людей, несли в себе определенную информацию.

Огромное внимание уделялось украшению текстильных бытовых предметов. Особенно богато орнаментировалась одежда, полотенца, подзоры, связанные со свадебным обрядом, погребальным и родильным ритуалами, а также с праздниками, входящими в цикл сельскохозяйственных работ. Мотивы орнаментов до последнего времени были традиционными, часто архаичными.

Большим смыслом наполнены композиции геометрического орнамента. Безусловно, геометрический орнамент – это наиболее ранняя форма орнаментации. Неудивительно, что на семантике геометрических изображений отразились сакральные представления наших предков. Можно предположить, что позднейшее значение орнамента как оберега от злых сил было первоначально только одной из его функций.

В мифопоэтических и религиозных системах распространенными геометрическими символами являются крест, круг, квадрат или ромб. Причем их изображения часто комбинируются, перетекают друг в друга, синтезируются.

Главная идея круга и квадрата – разграничение пространства внутреннего и внешнего. Крест подчеркивает идею центра и основных направлений, идущих изнутри

вовне. Крест может выступать как модель человека, антропоморфного божества, так же, как геометризованный вариант мирового древа. Крест может обозначать и солярный знак – перекрещивающиеся лучи. Во многих историко-культурных традициях крест символизирует жизнь, бессмертие, активное мужское начало. В большинстве языков названия креста принадлежат мужскому роду.

С классом изображений креста связана также и свастика – один из религиозных знаков древнеиндийского культа (др. индийское *svastika* – связанное с благом). Чаще загнутые концы креста направлены по часовой стрелке, иногда они приобретают округлую форму. Свастику рассматривают как солярный символ, знак света и щедрости, обозначающий благоприятный, счастливый объект.

Круг выражает идею единства, бесконечности и законченности, высшего совершенства. Мотив связан с суточным годовым движением солнца, отсюда широко распространенное словосочетание «круглый год». Круг часто символизирует само солнце, в разных видах искусства изображается в виде многоугольника, ромба, квадрата, связывается с женским началом.

Основным значением квадрата в разных источниках являются порядок, истина, мудрость, честь, земля. Квадрат и круг образуют горизонтальную плоскость для «мирового древа». Во многих культурах картины «модели мира» вписывают в квадрат, что позволяет судить о соотношении квадрата и космоса. Часто квадрат противопоставляется кругу.

Производная от квадрата – ромб, вероятно, также был связан с символом земли и плодородия. «Судя по месту в различных композициях, он мог обозначать землю, растение и женщину одновременно» [1, 13].

Космическое значение крестообразных, квадратных, круглых фигур как языческих символов раскрыто на многих образцах искусства народов мира. Эти язы-

* © Малахова Т.П.

ческие, солярные образы присущи и орнаменту русской вышивки.

Архаические сюжеты русской народной вышивки, дошедшие до нас в большом количестве вариантов, позволяют проследить устойчивость определенных черт, увидеть в них повторяющиеся, общие места. Таким образом, можно говорить о традиционных мотивах, сохраненных поколениями мастеров, отчасти потерявших в сознании людей свой смысл. Но в сочетании с другими источниками – терминология узоров, фольклор, – эти мотивы доступны для исследователей. Часто в понимании языка орнамента большую роль играет его название, а оно, в свою очередь, может происходить от техники выполнения от материала или от места происхождения.

Геометрические узоры вышивки имеют разные названия: «шашечки», «клубочки», «пояски», «веревочки» (Олонецкая губерния); «городки», «кубики», «оконца», «крестам», «кругам» (Новгородская губерния), «ласточкино гнездечко» (Тверская губерния) и многие другие, характерные для определенной местности. Один и тот же мотив в разных губерниях мог носить разное название. Так, Рязанский «репей», «арепей» в Вологодской губернии – «крючья», «козелки», этот же мотив в Тверской губернии – «большой и малый выюн» и «кривонога» – в Воронежской губернии.

Имеют названия узоры, связанные с небесной сферой: «луна», «месяцы», «круги», «солнце» (Олонецкая губерния); «звездочкам» (Новгородская губерния). Многие узоры со временем приобрели жанровый характер, но первоначально они отражали не бытовые сюжеты, а были связаны в основе своей с древними мифологическими представлениями. Черты, устойчиво повторяющиеся в разных вариантах орнамента текстильных изделий, позволяют считать рассматриваемые узоры не просто игрой воображения мастериц, а глубоко традиционными.

Один из самых распространенных и постоянных мотивов в вышивальных композициях – круг-розетка. Сложное квадратное построение с розеткой или звездой в центре, возможно, в основе своей восходит к солярному символу, судя по его срединному положению в композициях, где он окружен растениями и птицами. Крупная ро-

зетка – солнце помещается в центре и как бы освещает окружающую природу. Графическим символом солнца в вышивке были: крестообразная розетка и круг с крестом, чаще всего лучистый. По условиям техники круг превращался в многогранник, ромб или даже квадрат. При этом сохранял свое название – «круг», примером может служить новгородский мотив «кругам».

Вообще русские крестьяне представляли себе солнце как блестящий круг, огненный шар, плывущий по небу. Поэтому частично в геометрических символах отражено движение: в вихревой розетке, в круге с завитками-лучами, в кресте с загнутыми концами. Многие авторитетные исследователи считают, что они символизируют солнце [4, 248], а изображение ромба с четырьмя точками внутри – символ вспаханного поля [1, 11]. Со временем геометрические мотивы утратили свое первоначальное мифологическое значение и превратились в обычный декоративный элемент.

Круг, розетка, звезда могли осмысливаться населением и как другие небесные светила. Древний земледелец придавал большое значение фазам луны, связанным с земледельческим циклом. Например, олонецкий узор «круги» осмысливался как месяцы. Древнее значение розетки со временем переосмысливается, в растительных мотивах оно дается как обобщенный образ цветка. Крест, связанный в композициях архаического типа с язычеством, позднее осмысливается как символ православия.

Помимо мотива центральной розетки, круга, креста, как символов солнца, других небесных светил, интересен мотив гребенчатого ромба. В разных районах он назывался по-разному: «головки», «крючья», «козелки», «ромб с крючками» или «гребенчатый ромб» – один из древнейших мотивов народного искусства. Чаще всего этот мотив ассоциируется у исследователей как образ земли плодоносящей. Также варьируется его значение как символа плодородия, женского начала. Терминология, скорее всего, связана с более поздней интерпретацией узора. Возможно, в сознании вышивальщиц он ассоциировался с головой, покрытой волосами, отсюда название – «головки».

Мотив «грабельки» многими учеными интерпретируется как символ распаханно-

го, засеянного поля, но что означало в действительности это изображение, сказать сложно. Изображение прямоугольника в вышивке, вероятно, связано с неполным изображением ромба, квадрата, а также может символизировать геометрический вариант древа жизни.

Промежуточное положение между геометрическим и изобразительным орнаментом занимают вышитые узоры, составленные из мотивов гуськов, оленей, женских фигур, порой настолько геометризованных, что они теряют сходство с конкретным прообразом. Очень похожие друг на друга узоры этого типа выполнялись в технике браного ткачества, вышивке крестом, белой строчкой, цветной перевитью (Калужская область). Строгой ритмичности орнамента способствует не только одинаковая ширина отрезков, строящих сильно геометризованные фигуры, равенство углов, под которыми пересекаются его линии, идущие только по диагоналям, но и то, что ширина просветов фона равна ширине элементов узора, благодаря чему фон становится орнаментальным.

Мотив геометризованной женской фигуры – наиболее частое явление в русской вышивке, он образует бесчисленное множество вариантов. Примером может служить зигзагообразная полоса, образованная из треугольников, куда вписаны женские фигуры или полуфигуры то вверх, то вниз головой, которые заключают в себе фигуры меньшего размера.

Иногда орнаментальная полоса может быть заменена просветом фона, расположенного в виде зигзага. Также узоры выполнялись преимущественно в технике строчки-перевити и цветной перевити, они характерны для центральных областей России, хотя встречаются они и на Севере. Вышивки русского Севера, в отличие от совершенно одинаковых фризовых фигур центральных и южных районов, часто имеют различные очертания. Некоторые ученые связывают такие изменения с результатом наложения мотива женщины-богини и мотива древа жизни.

Орнаменты архаического типа справедливо признают выдающимся явлением народного искусства. Это один из важных источников для раскрытия особенностей древнего мировоззрения их создателей. В

орнаментике выделялись олицетворенные силы природы, определявшие благополучие земледельца. После крещения Руси культ великих богов (высшая мифология) оказался наименее устойчивым, однако, не исчез полностью, в частности отголоски его сохранились в орнаменте вышивок (образ богини, образ мирового древа).

Образы низшей мифологии, в том числе и геометрические символы, прочно обосновались в народном искусстве и, не смотря на то, что постепенно теряли в сознании населения свое значение, живут и по сей день. И если первоначальные представления древних охотников, рыболовов и ранних земледельцев были со временем утрачены, тем не менее, представление о благожелательности этих образов сохранялось.

В вышивке в геометрических мотивах представлены все силы природы, все ее стихии. Красота ее в поэтической форме отражена в северных причитаниях невесты, где она говорит о «шитой-браной» рубашке, которую она вышивала три ночи (ивановскую, петровскую и ильинскую), на которой «вышивано хорошее всхожее красное солнышко, утренняя заря, младой полуночный светел месяц, реки, все озера глубокие (Каргопольский уезд, Архангельская губерния).

Первоначальная семантика сложных древних сюжетов вышивки забыта населением, что показали исследования В.В. Стасова, Г.С. Масловой и многих других исследователей русского народного искусства и быта [2, 167-169]. Понять первоначальную семантику этих сюжетов для ученых представляется возможным, лишь опираясь на сравнительный анализ верований, обрядов, фольклора русской деревни XVIII - начала XX вв., а также разнообразных исторических свидетельств и древних иконографических памятников.

Орнаменту русской вышивки свойственна непрестанная изменяемость, его мотивы неоднократно в течение многовековой жизни подвергались переработке. Архаические сюжеты многих лицевых вышивок позволяют проследить устойчивость определенных черт, выявить общие закономерности изображения. В лицевых вышивках это изображения древа, женщины, всадников в окружении птиц, зверей, представленных в определенной композиционной

трактовке. Все части сложной композиции отражают соподчиненность персонажей, обращение к центральной антропоморфной, большей частью женской фигуре, которая застыла в благословляющей позе.

Таким образом, постепенное вытеснение обрядности, замена языческих ценностей христианскими привели к изменению семантики. По утверждению Г.С. Масловой [2, 168], до нас дошли лишь «осколки» древних изображений. Так, например, хорошо сохранившаяся композиция с идолоподобными фигурами на подзоре начала девятнадцатого столетия сочетается с крупными фигурами пав, с которыми сюжет не связан и являются более поздним привнесением в орнамент.

Геометрический орнамент как наиболее древний содержит неисчерпаемый материал для исследователей. С художественной точки зрения привлекательны его выразительность и лаконичность. К сожалению, многие смысловые связи, обуславливающие построение геометрического орнамента, утрачены. В связи с этим геометрический орнамент часто используется как декоративная отделка, отягощенная при этом лишними деталями, в результате чего становится набором случайных элементов.

Только анализируя орнамент с точки зрения его композиции, раскрывая его смысловое содержание, можно добиться от обучающегося народному искусству вышивки осознания красоты народного орнамента и грамотного применения геометрических мотивов в творческих работах.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Амброз А.К. Раннеземледельческий культовый символ. – М., 1965.
2. Маслова Г.С. Орнамент русской народной вышивки как историко-этнографический источник. – М., 1978.
3. Работнова И.П. Русская народная вышивка. – М., 1957.
4. Рыбаков Б.А. Язычество древних славян. – М., 1981.

T. Malakhova

GEOMETRICAL ORNAMENTAL MOTIVES OF THE RUSSIAN NATIONAL EMBROIDERY

Abstract. In article semantics of a geometrical ornament of Russian national embroidery is analyzed in the possibilities of its use in creative works of the pupils.

Key words: Russian national embroidery, geometrical ornament, semantics of an embroidery.

УДК 371.38

Ромашко Е.В.

ПЛЕНЭРНАЯ ПРАКТИКА ХУДОЖНИКА-ПЕДАГОГА*

Аннотация. При подготовке художника-педагога в условиях вуза важной составляющей является пленэрная практика, вне зависимости от того, когда она проводится – зимой, летом, осенью или весной. Работа на воздухе, непосредственный контакт с природой, с ее очарованием способствует эффективному развитию творческого, креативного начала будущего специалиста, его живописному, колористическому видению.

Ключевые слова: пленэрная практика, художественно-графическое образование, пейзаж.

Современное российское художественно-педагогическое образование является фундаментом национальной культуры, и утверждение в обществе идеалов культуры немислимо без сети художественно-графических факультетов, так как последние – это уникальное явление не только в образовании, но и в искусстве, и в культуре России, им нет аналогов ни в одной из мировых образовательных систем.

Разумный выбор средств обучения в системе художественных факультетов в плане заинтересованности, возможности наблюдений, широкого и глубокого развития органов чувств студента, его мышления и творческих способностей может дать

* © Ромашко Е.В.

только такой воспитатель, как природа. Художник и природа – единое целое. Природа и пленэр (работа на воздухе) составляет постоянное окружение художника, ту естественную среду, в которой он живет и которая всегда оказывала и будет оказывать свое влияние на духовный мир художника, на его формирование.

Пленэрный пейзаж – один из самых распространенных и любимых среди художников жанров изобразительного искусства. Мы можем смело утверждать, что через обучение средствами живописи на пленэре прошли все состоявшиеся художники прошлого и настоящего.

О пленэрной живописи относительно представление имеет каждый. Однако на практике все обстоит несколько иначе. Редко кто может перечислить виды пленэрных пейзажей, назвать средства живописи пейзажа, упомянуть в ее структуре такие категории, как ритм, симметрия и асимметрия, масштабность и соразмерность и т.д. и дать этим категориям точное определение.

В силу сложившихся традиций в современном сознании преподавателей художественных факультетов истинное значение живописи пейзажа в подготовке специалиста стало стираться, что привело к образованию стандартных стереотипов, мешающих увидеть назревшую проблему. Практически обучения живописи пейзажа как такового нет на факультетах: существуют только кратковременные разрозненные, не связанные между собой по целям и задачам задания, направленные на освоение пейзажной тематики по рисунку, живописи и композиции.

Приведем несколько цитат, в которых формулируется важность изучения художником природы, важность живописи пейзажа – этого неограниченного по возможностям средства воспитания любви к Родине.

«Родная природа входит в нашу душу как колыбель бытия, как чистый источник, из которого мы впервые напильсь живой воды, из которого мы взяли и радостное пробуждение в далекое утро нашего детства, и чудесную родную песню, и сказку о доброй матери...», – писал известный советский педагог В. А. Сухомлинский [1, 47].

«Природа и искусство воспитывают человека, делают его возвышенным, сильным, даруют ему самую чистую радость

– любовь к Родине – светлой и прекрасной в своей нежности, мужестве и величии». «Пейзажная живопись – это зеркало, в котором отражается дорогой облик горячо любимой матери-родины», – писал К.Ф. Юонн [2, 30].

«Именно пейзаж, как никакой другой жанр, способен пробудить горячее, пронзительное чувство любви к Родине, родной земле. Он играет огромную роль в патристическом, нравственном, эстетическом воспитании человека» [3, 183].

«А воля, а простор, природа, прекрасные окрестности городка, а эти душистые овраги и колыхающиеся поля; а розовая весна и золотистая осень разве не были нашими воспитателями? Зовите меня варваром в педагогике, но я вынес из впечатлений моей жизни глубокое убеждение, что прекрасный ландшафт имеет такое огромное воспитательное влияние на развитие молодой души, с которым трудно соперничать влиянию педагога», – говорил К. Д. Ушинский [4, 388].

А как божественно звучат слова Константина Коровина: «Я язычески поклоняюсь природе и восхищаюсь ею и думаю, что рай – на земле» [5, 167]. Под этими словами могло бы подписаться не одно поколение пейзажистов.

Большую, если не главную роль, в подготовке художника-педагога играют пленэрные практики. Но и они проходят стихийно, неорганизованно и бессистемно. Это снижает профессиональную подготовку студентов, не обеспечивает ее полного соответствия тем требованиям, которые предъявляются к современному художнику-педагогу. Кроме того, у нас есть опасения, что при переходе на новые условия подготовки специалистов мы можем потерять и последнюю надежду художественно-педагогического образования – пленэрные практики, так как нынешнюю ситуацию в художественно-педагогическом образовании России можно определить как стадию между старой системой ценностей, имеющей свою школу, накопленные веками традиции, высокий интеллектуальный потенциал, и новой, которая еще только формируется.

В переломном состоянии общественной системы перед социальными институтами, ответственными за подготовку подрастающего поколения к тому или иному

выбору ценностей, стоит проблема формирования конкретной творческой личности. Особенно пристального внимания требует ценностная сфера студентов художественных факультетов – будущих художников-педагогов, учителей изобразительного искусства, так как от личности учителя зависит формирование личности ребенка, его индивидуальность, способность созидать и творить. Главная задача, которую должен решить учитель, – это развитие высоконравственной, духовно богатой, образованной, обладающей чувством гражданского долга и любви к Родине личности. Именно учитель изобразительного искусства должен помочь детям в обретении системы ценностей, построенной на лучших духовных и культурных традициях народа.

Таким образом, современное состояние обучения живописи на художественных факультетах в силу ряда причин не имеет возможностей для полного и активного использования того мощного потенциала, который заложен в пленэрной живописи. Глубоко нравственная, созидательная миссия пленэрной живописи до сих пор остается не востребованной и нереализованной. Возникло определенное противоречие между неограниченными возможностями пленэрной живописи (этого феномена изобразительного искусства) и крайне недостаточным использованием ее средств в эстетическом воспитании и художественном образовании. Данное противоречие порождено отсутствием педагогических кадров, наличием пробелов в изучении пленэрной живописи, неразработанной методикой использования влияния ее средств на личность студента, что, в свою очередь, ведет к проблемам в процессах организации деятельности по ее обучению.

Пленэрная живопись была и остается одним из важнейших и специфических видов освоения окружающей действительности. Она несет в себе многовековой опыт человеческих переживаний и затрагивает самое глубокое и жизненно важное – духовный мир художника-педагога. Познавательная деятельность художника-пейзажиста предполагает индивидуальный характер общения с природой. В живописи пейзажа личностное начало не только присутствует фактически, но и предписано самими установками художественного творчества, так

как пейзаж – наиболее интимная, задушевная область творчества любого художника, где автор один на один ведет сокровенный разговор с природой, где его отношение к жизни, понимание прекрасного, чувство родины выражаются непосредственно и открыто. И формирование художника трудно даже представить без воспитания у него любви к природе, умения тонко и глубоко понимать и чувствовать ее красоту и обаяние. Отсюда вытекает необходимость включения живописи пейзажа в процесс формирования высокой духовной художественно-эстетической культуры будущего художника-педагога – гражданина, патриота, гуманиста.

Как показывает весь исторический опыт развития художественно-педагогического образования, учебный процесс на художественно-графическом факультете без живописи пейзажа невозможен. Он должен отвечать принципу связи обучения живописи пейзажа с дальнейшей педагогической деятельностью обучаемого. Поэтому крайне важно постоянно и глубоко эстетически изучать бесконечно разнообразную и прекрасную природу – неиссякаемый источник творчества и формирования способностей учащихся.

Преподавание живописи пейзажа на художественных факультетах университетов требует определенной методики обучения. Как бы не строилась индивидуальная система обучения, какие бы методы не были положены в основу построения изображения пейзажа, они должны отвечать основным принципам дидактики. В процессе обучения студент должен усваивать знания, навыки и сведения о живописи пейзажа в единой, последовательной системе.

Мы считаем, что в современных условиях подготовки специалистов необходимо не просто поиск новых путей, а в полной мере использование традиционного опыта обучения живописи пейзажа, наработанного веками. Необходимо вернуться к старым зарубежным, российским и советским методикам преподавания живописи пейзажа и использовать резерв старых методик. Наполнив эти традиции новыми образами, идеями, мотивами, сюжетами, а также современными художественными техниками и технологиями. Поэтому новые пути формирования личности художника-педагога

следует искать в традициях, в старой школе живописи, но с новыми (инновационными) возможностями.

Практическое освоение курса живописи пейзажа базируется на теоретическом знании и практическом усвоении таких изобразительных средств, как рисунок, цвет, основы композиции, перспективных построений в изобразительном искусстве, учения о пропорциях, теории колорита в живописи. Но средства живописи пейзажа – это не только изобразительный материал, элементы изображения или художественные приемы, но и структурные элементы учебного процесса, и способы действия художника. Живопись пейзажа – это единство рисунка, живописи и композиции – ведущих «представителей» художественных средств изучения и эстетического освоения действительности. Таким образом, под термином средства пленэрной живописи следует понимать, во-первых - формирование диалектического мировоззрения, ибо реальное понимание гармонии окружающей действительности становится необходимостью раскрытия теоретических и практических основ обучения пленэрной живописи. Это безусловно важный вопрос, вопрос методологии предмета. Во-вторых - по особому увиденную, неповторимую композицию пейзажа. В-третьих, образно-правдивую, полноцветную живопись. Отсюда становится понятной необходимость раскрытия теоретических и практических основ обучения пленэрной живописи.

В современных условиях курс обучения живописи в системе художественно-педагогической подготовки студентов вузов по-прежнему является одним из ведущих, одним из фундаментальных учебных предметов, обеспечивающих не только специальное образование, но и общую художественно-эстетическую подготовку, общее творческое развитие личности студентов. Однако успешное усвоение этого курса находится в прямой зависимости от достиже-

ний в пленэрной практике.

Усвоение творческих секретов профессионального мастерства – это главная задача, открытие этих секретов в полной мере реализуется в условиях пленэра. Главным «ключом» к открытию этих секретов является формирование колористического восприятия цвета и его цветовоспроизведения в системе гармонических взаимоотношений.

Колорит – это особое качество живописного этюда или картины, и поэтому необходимым его условием является живописная интерпретация цвета, где простая комбинация открытых цветов «шифруется» системой валерных отношений. Свет и цвет у подлинного колориста выступают в неразрывном единстве. И вот эту колористическую грамоту более качественно, оптимально и эффективно можно освоить в условиях пленэрной практики.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Сухомлинский В.А. Избранные произведения: В 5 т. Т. 5. – Киев, 1980.
2. Юонн К.Ф. Об искусстве: В 2 т. – М.: Советский художник, 1959.
3. Ломов С.П. Живопись. – М.: Агар, 2008.
4. Ушинский К.Д. Избранные педагогические произведения. – М., 1968.
5. Гусарова А.П. Константин Коровин. Путь художника. – М.: Советский художник, 1990.

E. Romashko

PLEIN-AIR PRACTICE OF THE ARTIST-TEACHER

Abstract. By preparation of the artist-teacher in the conditions of high school of the important component plein-air practice, without dependence from when it is spent – in the winter, in the summer, in the autumn or is in the spring. The outside work, direct contact to the nature, to its charm promotes effective development of the creative, creative beginning of the future expert, its picturesque, coloristic vision.

Key words: plein-air practice, is art-graphic formation, a landscape.

Наши авторы

Баталов Антон Сергеевич, кандидат педагогических наук, директор ГОУ Окружной методический кабинет (Научно-методический центр) Юго-Восточного окружного управления образования Департамента образования города Москвы; e-mail: anton.batalov@rochta.ru

Бахтин Вячеслав Васильевич, доцент кафедры музыки и методики ее преподавания Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского; тел. (8412) 42-62-99

Метельков Андрей Юрьевич, адъюнкт, преподаватель Пограничного института (г. Голицыно); e-mail: met.andrej2010@yandex.ru

Векленко Владимир Николаевич, аспирант кафедры общетехнических дисциплин Московского областного социально-гуманитарного института (г. Коломна); e-mail: vol195@mail.ru

Вертякова Эльвира Фаритовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, психологии и предметных методик Челябинского государственного педагогического университета; тел. 8 (351) 239-36-01

Винник Михаил Анатольевич, кандидат педагогических наук, научный сотрудник, учебно-научный Музей земледелия, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова; докторант Московского педагогического государственного университета; e-mail: vin_nik@mail.ru

Гац Ирэн Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики преподавания русского языка и литературы Московского государственного областного университета; e-mail: gats6@yandex.ru

Гнатышина Екатерина Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры экономики и управления Челябинского государственного педагогического университета, докторант Челябинского педагогического университета; e-mail: gnatishina@mail.ru

Ерофеев Михаил Борисович, учитель физической культуры ГОУ Гимназии № 1518 (г. Москва); тел. 915-342-39-27

Ерофеева Валентина Анатольевна, кандидат экономических наук, доцент кафедры лингвистики МГТУ им. Баумана; тел. 8-916-832-99-38

Даирова Раиса Алтаевна – доктор медицинских наук, профессор Московского городского педагогического университета; e-mail: dairovar@mail.ru

Деменева Надежда Валерьевна, старший преподаватель Пермская государственная сельскохозяйственная академия; e-mail: demeneva-nv@bk.ru

Жаров Валентин Константинович, доктор педагогических наук, профессор кафедры естественно-научных дисциплин Российского государственного университета сервиса и туризма; e-mail: valcon@mail.ru

Иваненко Илона Анатольевна, кандидат экономических наук, доцент ВАК, доцент кафедры экономики и менеджмента, факультет экономики и управления, Стерлитамакская государственная педагогическая академия (СГПА); e-mail: ilona-ivanenko@rambler.ru

Игнатьева Инна Юрьевна, аспирант кафедры «Теории и методики профессионального образования» Московского государственного областного университета; e-mail: demon86ida@mail.ru

Канина Наталья Прокопьевна, преподаватель Сибирского государственного университета путей сообщения (г. Новосибирск); e-mail: met@stu.ru

Карлов Игорь Викторович, старший преподаватель кафедры литературы и духовного наследия Л.Н. Толстого факультета русской филологии и документоведения Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого, отличник народного образования Монголии; e-mail: igor2112@mail.ru

Кобелева Елена Павловна, старший преподаватель Сибирский государственный университет путей сообщения (г. Новосибирск); e-mail: kobeleva.e@yandex.ru

Ковалев Виталий Иванович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики физического воспитания и спорта Московского городского педагогического университета; тел. 8-916-477-05-93

Кудинов Виталий Алексеевич, кандидат педагогических наук, доцент кафедры программного обеспечения и администрирования информационных систем Курского государственного университета; e-mail: mindliny@mail.ru

Малахова Татьяна Петровна, преподаватель Серпуховского педагогического училища, соискатель ученой степени кандидата педагогических наук Томского государственного педагогического университета; e-mail: galkina.marina@gmail.ru

Маматов Бекмурат Акмуратович, Санкт-Петербургский институт внешнеэкономических связей, экономики и права (г.Москва); e-mail: priem@ivesep.spb.ru

Маркина Наталья Алексеевна, кандидат филологических наук, доцент Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина, доцент кафедры теории и практики преподавания РКИ; тел. 8-916-501-86-29

Матвеев Олег Александрович, кандидат физико-математических наук, доцент кафедры математического анализа и геометрии Московского государственного областного университета; e-mail: veyevtam@mail.ru

Махотин Дмитрий Александрович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Российской международной академии туризма (г. Москва); e-mail: dmi-mahotin@yandex.ru

Миняева Наталья Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования Акбулакского филиала Оренбургского государственного университета; e-mail: afogu@rambler.ru

Мысина Галина Анатольевна, кандидат технических наук, доцент, заместитель директора Учебно-методического центра «Здоровьесберегающие технологии и профилактика наркомании в молодежной среде» ГОУ ВПО «Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана»; e-mail: gam7@mail.ru, umcztpn@mail.ru

Никитушкин Виктор Григорьевич, доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики физического воспитания и спорта Московского городского педагогического университета; тел. 8-926-211-67-54

Невмержицкая Елена Викторовна, кандидат педагогических наук, докторант, Российский университет дружбы народов; e-mail: mindliny@mail.ru

Неймышев Алексей Викторович, аспирант Уральского государственного педагогического университета; e-mail: spaski@yandex.ru

Пахомова Нинель Юловна, зав. лабораторией и доцент Московского института открытого образования, кандидат педагогических наук, доцент; e-mail: labmro@narod.ru

Поморцева Надежда Павловна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка и методики его преподавания Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета; e-mail: nadpom@rambler.ru

Ромашко Евгений Викторович, заслуженный художник РФ, профессор кафедры живописи Московского государственного областного университета; e-mail: mindliny@mail.ru

Рудакова Елена Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики социальной работы Российского государственного социального университета (филиал в г. Люберцы); e-mail: elena_nikolaevna_rf@mail.ru

Рыкова Елена Алексеевна, аспирант кафедры специальной педагогики Московского городского педагогического университета; e-mail: Elena-rykova@mail.ru

Симора Виталий Анатольевич, ассистент на кафедре теологии педагогического факультета Тверского государственного университета; e-mail: vitalij.simora@rambler.ru

Степанова Людмила Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной и семейной педагогики Московского государственного социального университета; тел. 8-909-625-13-02

Сурин Юрий Васильевич, доктор педагогических наук, профессор Московского государственного областного университета; e-mail: astroblast@rambler.ru

Сорокин Олег Михайлович, соискатель. Мурманский государственный педагогический университет; e-mail: Sorokin_kaffis@mail.ru

Степанычева Екатерина Михайловна, аспирант кафедры дидактической лингвистики и теории преподавания русского языка как иностранного Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова; e-mail: kattarinna@mail.ru

Тургунбаев Рискельди Мусаматович, кандидат физико-математических наук, доцент, заведующий кафедрой математического анализа, декан физико-математического факультета Ташкентского государственного педагогического университета; e-mail: musamat1@yandex.ru

Фортунов Артем Александрович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики Магнитогорского государственного университета; e-mail: art_fortunatov@mail.ru

Цветкова Виктория Евгеньевна, Московский государственный областной университет; e-mail: priem@ivesep.spb.ru

Черных Татьяна Владимировна, соискатель Дальневосточного Государственного университета; e-mail: mindliny@mail.ru

Четверикова Алла Самуиловна, заместитель директора Центра психолого-медико-социального сопровождения для детей «Преображение» (ЦПМСС) (г.Тула); e-mail: rgeobr2004@mail.ru

Шумилова Елена Аркадьевна, кандидат педагогических наук, доцент, научный сотрудник, доцент кафедры общей и профессиональной педагогики и психологии Профессионально-педагогического института Челябинского государственного педагогического университета; e-mail: shumilovae2005@yandex.ru

Юзефович Татьяна Анатольевна, кандидат педагогических наук, Почетный работник высшего профессионального образования, член-корреспондент АПСН, доцент кафедры педагогики Московского государственного областного университета; e-mail: tajub63@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 полуторный) вместе со следующей информацией:

а) авторская анкета (отдельный файл):

- ❖ фамилия, имя, отчество (полностью);
- ❖ ученые степень и звание, должность и место работы/учебы или соискательства (полное название в именительном падеже, а не аббревиатура);
- ❖ адрес (с указанием почтового индекса);
- ❖ номера контактных телефонов;
- ❖ адрес электронной почты, личный или служебный (обязателен с 25.06.09);
- ❖ желаемый месяц публикации.

б) фамилия, имя на английском языке;

в) название статьи на русском и английском языках;

б) аннотация на русском и английском языках (примерно по 500 знаков с пробелами). На английском под заголовком **Abstract**; с указанием места работы на английском языке

в) ключевые слова на русском и английском языках (примерно 5-7слов) под заголовком **Key words**;

г) список использованной литературы под заголовком **Список Литературы**, оформленный по ГОСТу с указанием авторов всех использованных работ, в т.ч. художественных произведений; при ссылке на их работы и цитировании указываются фамилия авторов (или составителей), год издания, страницы.

Образец оформления статьи

УДК

Фамилия И.О.

Университет или организация

с указанием в скобках города, если он не следует из названия

НАЗВАНИЕ СТАТЬИ

Аннотация.....

Ключевые слова:.....

И. Фамилия (английский язык)

Наименование учебного заведения на английском языке с указанием в скобках города, если он не следует из названия.

ПЕРЕВОД НАЗВАНИЯ СТАТЬИ НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК

Abstract.....

Key words:.....

Текст статьи.....

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Внутритекстовые примечания (библиографические ссылки) приводятся в квадратных скобках. Например: [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 пристатейном списке литературы. После запятой приводится номер страницы (страниц). Если ссылка включает несколько использованных работ, то внутри квадратных скобок они разделяются точкой с запятой. Затекустовые развернутые примечания и ссылки на архивы, коллекции, частные собрания помещают после основного текста статьи и перед списком литературы.

Обращаем особое внимание на *точность библиографического оформления* статей. Обращаем также внимание на *выверенность статей* в компьютерных наборах и *полное соответствие* файла в электронном и бумажном варианте!

Форматирование текста:

- **запрещены** переносы в словах
- **допускается** выделение слов полужирным, шрифтом подчеркивания и использования маркированных и нумерованных (первого уровня) списков;
- 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»

№ 2

Подписано в печать: 05.05.2010.
Формат бумаги 60x86 /₈. Бумага офсетная. Гарнитура «MyriadPro».
Уч.-изд. л. 19. Усл. п. л. 14. Тираж 315 экз. Заказ № 86.

Издательство МГОУ
105005, г. Москва, Радио, д. 10а.
Тел. (495) 723-56-31

Bulletin
Of Moscow State Regional University

SERIES
«PEDAGOGICS»

№ 2

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, Associate Professor

Editorial Board. «General Pedagogics»:

Krivshenko L.P., Doctor of Pedagogics, Professor (editor-in-chief)
Benesh Pavel, Honorary professor of MSRU, Dean of the Faculty of Pedagogics (Charles University, Prague, Czech Republic)
Shevchenko L.L., Doctor of Pedagogics, Professor
Voronov V.V., Candidate 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». – № 2. 2010. – M.: MSRU Press. – 224 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